

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Arthur Gehrke Martins Andrade

INSERÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Porto Alegre

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

Arthur Gehrke Martins Andrade

INSERÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração. Orientador: Prof. Dr. Sidinei Rocha de Oliveira

Porto Alegre

2020

Arthur Gehrke Martins Andrade

**INSERÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE SOCIAL
DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO
BRASIL**

**Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.**

Conceito Final:

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Joysinett Moraes da Silva
Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof.^a Dra. Bibiana Volkmer Martins
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof.^a Dra. Lisiane Quadrado Closs
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

DEDICATÓRIA

*Aos meus avós Maria, Gilberto e Têrbio (in
memoriam), pelos exemplos de luta, dedicação e
superação.*

AGRADECIMENTOS

De maneira coletiva, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta dissertação, seja ouvindo, questionando, apontando possíveis caminhos, transmitindo boas energias, e que, assim como eu, acreditaram que a realização do Mestrado seria possível.

Em específico, agradeço aos meus pais, Roselane e Everton; ao meu irmão Eduardo; a minha avó Izolda, pelos conselhos, pela escuta atenta, por compreenderem as ausências, e por todo apoio físico, emocional e material desde começo desta caminhada.

À minha parceira Priscila, à Rosa e à Rita, agradeço os importantes momentos de apoio, segurando as pontas nos momentos em que não pude estar presente e compreendendo os motivos de minha ausência.

À minha filha Cecília, pela inspiração e, em muitos momentos, fonte de energia e ânimo para a realização desta etapa.

Aos meus colegas de curso, (em especial Jhony, Camila, Jair, Alexandre, Joel, Nicolli, Rafael), pela acolhida, sugestões e compartilhamentos de ensinamentos, anseios e alegrias.

Ao professor e orientador Sidinei, pela acolhida, antes mesmo de ser oficialmente seu aluno, pela escuta, pelos sábios conselhos (profissionais, acadêmicos e de vida), pelo exemplo de pessoa, professor e pesquisador. Meus sinceros agradecimentos!

Às professoras Angela Scheffer, Andrea Oltramari e Maria Beatriz, pelos ensinamentos. Sinto-me honrado em ter tido vocês como docentes!

Às professoras Bibiana Volkmer Martins e Joysi Moraes, pelo aceite em compor a banca examinadora do projeto e pelas sugestões e contribuições apontadas. Foram fundamentais para o aprimoramento deste estudo!

Às professoras Bibiana Volkmer Martins, Joysi Moraes e Lisiane Closs, pelo aceite em comporem a banca examinadora desta dissertação.

Aos participantes da pesquisa em todo o Brasil! Sem vocês, a realização desta pesquisa não teria sido possível! A todos que ajudaram na divulgação desta pesquisa, meu muitíssimo obrigado!

À Escola de Administração da UFRGS, por me receber tão bem, fazendo com que me sentisse em casa. Levarei sempre comigo os ensinamentos lá vivenciados e as amizades construídas!

Ao CNPq, pelo suporte financeiro, indispensável nesta caminhada.

RESUMO

Em um contexto marcado pela expansão do ensino superior nos últimos anos no Brasil, assim como, por momentos de crise econômica, diferentes trajetórias laborais acontecem, principalmente entre os jovens. Diante desse cenário, este estudo buscou **Analisar o processo de inserção profissional e mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil**, com idades até 36 anos e formados a partir de 2012. A escolha pelo curso de Pedagogia deu-se pelo fato de se caracterizar como uma das áreas com o maior número de matrículas em nível de graduação. Em 2018 foram 747.890 matrículas no curso de Pedagogia, considerando cursos presenciais e a distância (INEP, 2019). Para tanto, o estudo é ancorado na literatura sobre Inserção Profissional e Mobilidade Social. Foi realizada uma pesquisa quantitativa descritiva, de corte transversal, através de uma *survey* com 550 egressos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Os egressos participantes estão distribuídos da seguinte maneira entre as regiões do país: 77 (Sul); 277 (Sudeste); 45 (Centro-Oeste); 88 (Nordeste); 62 (Norte). Alguns resultados mostraram que os egressos são majoritariamente do gênero feminino (92,7%); não possuem filhos ou possuem apenas 1 (um). Fizeram suas graduações, na maior parte dos casos, em universidades (48,8%) ou faculdades (41,3%), geralmente em instituições de ensino privadas (71,8%). Ingressaram no curso por meio de vestibular (88%) e ENEM (9,1%). Além disso, 82,5% afirmaram não ter feito uso de ações afirmativas, realizando o curso de graduação sem bolsa. Referente à política de cotas, 64,1% afirmou não ter utilizado essa política para acesso ao ensino superior. No que se refere ao contrato de trabalho, 67,5% possui contrato por tempo indeterminado e 53,3% trabalha em jornada integral. Geralmente, atuam em instituições de pequeno porte (37,2%), de caráter privado (56,3%) e, na maior parte dos casos (55%), na área de serviços relacionados à educação, sendo a função mais desempenhada (70,8%) a de professor(a). A renda média individual bruta mensal é de R\$ 1.830,00. Acerca da rotatividade, 34,6% não trocaram nenhuma vez de emprego e seguem trabalhando na mesma instituição; 37,3% levaram em torno de um ano para conseguir ingressar no mercado de trabalho após a formação de ensino superior. Ademais, os egressos afirmaram que o ensino superior possibilitou a conquista de trabalhos que não seriam possíveis sem esse nível de ensino. Referente à mobilidade social, 79,8% dos pais dos egressos possuem, no máximo, o Ensino Médio completo. Percentual que cai para 79,4% no caso das mães. A renda média familiar é de R\$ 4.474,85. Ao concluírem o curso de nível superior, os egressos, no geral, atingiram um nível de escolaridade não alcançado por seus pais, sendo, portanto, a primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior. Desse modo, este estudo buscou corroborar com as discussões acerca das desigualdades sociais e ocupacionais, refletindo acerca de questões ligadas à classe, gênero e raça. Não se objetivou o encerramento das discussões sobre os temas, mas sim encorajar novas perspectivas de estudo, inclusive na área da Educação, relacionado ao curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Inserção Profissional. Mobilidade Social. Egressos. Pedagogia.

ABSTRACT

In the context of the expansion of higher education in Brazil in recent years, just as it happens in times of economic crisis, different career journeys take place, especially among young people. In view of this scenario, this study sought **to analyze the process of professional insertion and social mobility of those who graduated in Pedagogy in Brazil**, aged up to 36 years and who graduated from 2012 on. The choice of Pedagogy was due to the fact that it is one of the areas with the highest number of enrollments. In 2018, for example, there were 747,890 enrollments in Pedagogy, considering in-class courses and distance learning ones (INEP, 2019). Our study is anchored in the literature on Professional Insertion and Social Mobility. We conducted a quantitative, descriptive, cross-sectional research through a survey with 550 Pedagogy graduates. The participants were from many different regions of Brazil, as follows: 77 (South), 277 (Southeast), 45 (Midwest), 88 (Northeast), and 62 (North). Some of our results are: most graduates are female (92.7%); they do not have children or have only 1 (one). They took their courses at universities (48.8%) or colleges (41.3%), usually at private institutions (71.8%). They got in the course through entrance exams (88%) or ENEM (9.1%). Moreover, 82.5% said that they did not use any affirmative action, taking the course without any scholarship. As for affirmative actions, 64.1% said they had not used it to access higher education. Regarding the employment contract, 67.5% of participants had an indefinite-term employment contract and 53.3% worked full-time. Most of them worked in small institutions (37.2%), in private institutions (56.3%) and, in most cases (55%), in jobs related to education, where most worked as teachers (70.8%). Their average monthly wage was R\$ 1,830.00. About turnover, 34.6% had never worked at a different institution and were still working at the same one; 37.3% took about a year to enter the employment market after graduating from higher education. Furthermore, the participants stated that higher education made it possible for them to get jobs that would not have been possible to get without this level of education. As for social mobility, 79.8% of the participants' fathers have, at most, a high school diploma. Percentage that falls to 79.4% in the case of mothers. The participants' average family income was R\$ 4,474.85. Upon completion of their higher education course, the participants, in general, reached a level of education unreached by their parents, and were the first generation of their families to reach that level. This study sought to corroborate the discussions about social and occupational inequalities, and to reflect on issues related to class, gender and race. Our aim was not to end discussions on these themes, but to encourage new perspectives, including in the field of Education, related to the Pedagogy course.

Key-words: Professional Insertion. Social Mobility. Graduates. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa conceitual do referencial teórico	19
Figura 2 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Norte segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.....	25
Figura 3 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Nordeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.....	25
Figura 4 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Centro-Oeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.....	26
Figura 5 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Sudeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.....	27
Figura 6 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Sul segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.....	27
Figura 7 Efeito dos recursos dos pais no status socioeconômico dos filhos.	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Razão que levou à escolha pela docência.....	32
Tabela 2 – Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes na modalidade presencial, de instituições públicas e privadas, no ano de 2017, por Localização, segundo a Unidade da Federação.	52
Tabela 3 – Número de Concluintes em Cursos de Graduação de Pedagogia, no ano de 2017, por Localização, segundo a Unidade da Federação e sua representatividade.	52
Tabela 4 – Amostra por região a partir de sua representatividade e por erro amostral.	53
Tabela 5 – Amostra obtida por região brasileira	53
Tabela 6 – Proporções da amostra do estudo	54
Tabela 7 – Número e proporção da amostra por gênero	54
Tabela 8 – Distribuição do grupo de interesse analisado, por região	55
Tabela 9 – Percentual de egressos por gênero e região do país.....	71
Tabela 10 – Cor ou Raça dos egressos por regiões do país.....	73
Tabela 11 – Número de egressos por categorias de faixa etária e região do país	74
Tabela 12 – Idade média por região, gênero, cor ou raça, e por tipo de instituição de Ensino Superior	75
Tabela 13 – Tipo de moradia dos egressos por regiões do país	75
Tabela 14 – Estado civil dos egressos, por região do país	76
Tabela 15 – Composição familiar dos egressos	77
Tabela 16 – Situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por região.....	78
Tabela 17 - Situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por faixa etária	81
Tabela 18 - Situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por raça e cor.....	82
Tabela 19 – Situação laboral dos egressos durante o curso superior, por tipo de instituição de ensino	83
Tabela 20 – Motivações para o ingresso no curso em Pedagogia	86
Tabela 21 – Tipo de instituição de ensino superior, por região.....	87
Tabela 22 – Percentual de egressos por gênero e tipo de instituição de ensino	87
Tabela 23 - Percentual de egressos por raça/cor e tipo de instituição de ensino.....	88
Tabela 24 – Percentual de egressos em instituições privadas e públicas, por cor e raça.	88
Tabela 25 – Forma de Ingresso na graduação, por região	89
Tabela 26 – Formas de financiamento utilizadas pelos egressos, por região	90
Tabela 27 – Contribuições das políticas de financiamento e cotas para a realização do Ensino Superior dos egressos, por região, raça e tipo de instituição.....	92
Tabela 28 - Contribuições do Ensino Superior para o ingresso no mercado de trabalho, primeira parte.....	94
Tabela 29 - Contribuições do Ensino Superior para o ingresso no mercado de trabalho, segunda parte.....	97
Tabela 30 - Questões acerca de elementos sócio-históricos da inserção profissional por região, raça e instituição de ensino, primeira parte	100
Tabela 31 - Questões acerca de elementos sócio-históricos da inserção profissional por região, raça e instituição de ensino, segunda parte.....	102
Tabela 32 - Questões acerca de elementos sócio-históricos da inserção profissional por região, raça e instituição de ensino, terceira parte.....	104

Tabela 33 – Tipo de contrato de trabalho por tipo de instituição de Ensino Superior e por motivações de escolha do curso de Ensino Superior.....	105
Tabela 34 – Tipo de contrato de trabalho por gênero, idade e raça.....	107
Tabela 35 – Jornada de trabalho por gênero e faixa etária	108
Tabela 36 – Rendas brutas mensais médias (individual) totais, por gênero, idade, cor/raça, Ensino Médio e instituição de Ensino Superior	109
Tabela 37 – Moda e maior renda bruta média mensal (individual), por gênero e cor/raça	110
Tabela 38 – Porte das instituições em que os egressos trabalham, por região do país	111
Tabela 39 – Porte das organizações onde os egressos trabalham por instituição de Ensino Médio pública e privada	111
Tabela 40 - Porte das organizações onde os egressos trabalham por raça e cor	112
Tabela 41 – Tipo de organização onde trabalham os egressos por região do país	113
Tabela 42 – Ramo de atuação das organizações onde os egressos trabalham por região do país	113
Tabela 43 – Motivo de escolha do curso, setor em que atuam e renda média individual dos egressos	114
Tabela 44 – Principais cargos ocupados pelos egressos por região do país	115
Tabela 45 - Principais cargos ocupados pelos egressos por gênero	116
Tabela 46 – Satisfação dos egressos com o trabalho atual por região do país	117
Tabela 47 – Trocas de trabalho após o ingresso no Ensino Superior por região do país	118
Tabela 48 - Trocas de trabalho após o ingresso no Ensino Superior por instituições públicas e privadas de Ensino Superior.....	118
Tabela 49 – Tempo sem trabalho após a formação por região do país	119
Tabela 50 – Trocas de trabalho após a formação no Ensino Superior por região do país.....	120
Tabela 51 – Questões sobre inserção qualificante e não qualificante dos egressos por região do país e gênero.....	124
Tabela 52 – Escolaridade dos pais (homens) dos egressos por região do país.....	125
Tabela 53 - Escolaridade dos pais (homens) dos egressos por raça	126
Tabela 54 - Escolaridade das mães dos egressos por região do país.....	127
Tabela 55 - Escolaridade das mães dos egressos por raça	128
Tabela 56 – Ocupação dos pais (homens) quando os egressos tinham 14 anos – por região....	129
Tabela 57 – Principais ocupações dos pais (homens) dos egressos por raça/cor	131
Tabela 58 - Ocupação das mães quando os egressos tinham 14 anos – por região.....	131
Tabela 59 – Principais ocupações das mães dos egressos por raça/cor.....	133
Tabela 60 – Rendas brutas mensais médias (familiar) totais, por gênero, idade, cor/raça, Ensino Médio e instituição de Ensino Superior	134
Tabela 61 – Renda média bruta mensal familiar por escolaridade dos pais dos egressos.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo de Cálculo para definição de Amostra de Universo Infinito.	51
Quadro 2– Construtos, elementos teóricos, autores e questões do instrumento de pesquisa.	57
Quadro 3 - Questões acerca da Inserção Profissional e elementos individuais	58
Quadro 4 - Questões acerca da Inserção Profissional e elementos coletivos	61
Quadro 5- Questões acerca da inserção profissional e elementos sócio-históricos.....	61
Quadro 6- Questões acerca da inserção profissional e elementos de inserção qualificante e não-qualificante	63
Quadro 7 - Questões acerca da inserção profissional e déclasserment.....	64
Quadro 8 – Questões acerca da Mobilidade Social e capital econômico	65
Quadro 9– Questões acerca da mobilidade social e capital cultural	66
Quadro 10– Questões acerca da mobilidade social e capital econômico e cultural dos pais	67
Quadro 11– Questões acerca da mobilidade social e variáveis de gosto	68
Quadro 12– Questões acerca da mobilidade social e status ocupacional	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual (%) das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução e sexo - Brasil - 2001/2015.	14
Gráfico 2 – Matrícula de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.	24
Gráfico 3 - Matrícula de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade a distância, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.	24
Gráfico 4 - Ingresso de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.....	28
Gráfico 5 - Ingresso de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2011 e 2018, no Brasil.	29
Gráfico 6 – Concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.	29
Gráfico 7 - Concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade presencial, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil, de instituições públicas e privadas.	30
Gráfico 8 - Concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, entre os anos 2009 e 2018, no Brasil, de instituições públicas e privadas.	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.2 ESTRUTURA DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO	18
2 CURSO DE PEDAGOGIA: O CONTEXTO	20
3 QUADRO TEÓRICO	33
3.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL	33
3.2 MOBILIDADE SOCIAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO	38
4.1 ENFOQUE E ALCANCE DA PESQUISA	51
4.2 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA	51
4.3 ESTRATÉGIAS DE ACESSO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	55
4.4 DEFINIÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	57
4.4.1 Organização do instrumento de pesquisa	57
4.4.1.1 Construto inserção profissional versus elementos individuais, coletivos e sócio históricos	58
4.4.1.2 Construto inserção profissional e inserção qualificante e não qualificante	62
4.4.1.3 Construto inserção profissional e <i>déclassement</i>	64
4.4.1.4 Construto mobilidade social	65
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	71
5.1.2 Elementos Sócio-históricos	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	147
6.2 SUGESTÃO PARA FUTURAS PESQUISAS	148
6.3 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	148
REFERÊNCIAS	150
ANEXOS	159
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	159
APÊNDICE	174

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a relação entre os indivíduos e a esfera produtiva desenvolveu-se de diferentes maneiras. As transformações pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas redefiniram a dinâmica econômica e o mercado de trabalho, verificando-se a elevação do tempo médio de estudo da população e o significativo crescimento do número de jovens que chegam ao Ensino Superior (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a). Nesse sentido, Marques e Cepêda (2012) destacam o caráter estratégico que a educação superior possui no processo de transformação social, tendo em vista seu potencial de aumento de discernimento e da capacidade crítica da população. Entretanto, como alerta Pochmann (2013), apesar da maior relevância adquirida pela preocupação em torno da qualidade educacional e a inserção juvenil no mundo do trabalho, estes ainda se mostram insuficientes para dar conta dos novos desafios da juventude. Assim, ocorre que, apesar dos jovens - principalmente os da classe trabalhadora - ainda encontrarem barreiras de acesso ao Ensino Superior, sejam elas financeiras, geográficas ou culturais, o aumento do número de jovens estudantes leva a um crescente interesse dos pesquisadores por suas experiências (LEHMANN, 2013).

“No Brasil, a tríade “juventude, trabalho, escola” ganha espaço expressivo na literatura a partir dos anos 1990” (TARTUCE, 2007, p. 26) em um contexto marcado pela flexibilização das relações de trabalho e da intensificação do desemprego. A expansão da expectativa média de vida possibilitou que o período da juventude se tornasse objeto passível de intervenção, inclusive de políticas públicas. Assim sendo, a transição da adolescência para a vida adulta deixa de ser mero espaço de atuação familiar e passa a requerer ações educacionais como Ensino Médio e Superior, bem como a formação para o trabalho e a disponibilidade de serviços especializados como orientadores vocacionais e psicólogos (POCHMANN, 2013). Dessa forma, o tema da qualificação passa a fazer parte do domínio público, vindo a aparecer em discursos do governo, de empresários, sindicatos, da mídia e dos próprios indivíduos (TARTUCE, 2007).

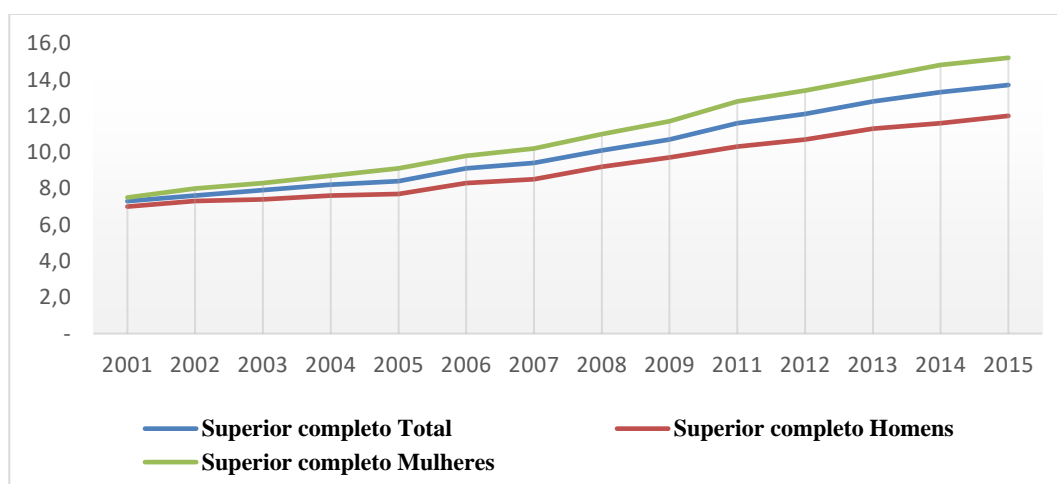
Segundo Menezes e Uchoa (2013), a inserção do jovem no mercado de trabalho é marcada por inúmeras dificuldades, pois envolve uma mão de obra ainda sem a qualificação e informação exigida pelo mercado, e que fica, portanto, exposta a diferentes formas de exploração, sendo as mais visíveis as baixas remunerações, postos de trabalho menos significativos e extensas jornadas de trabalho. Nesse mesmo sentido, Moretto e

Remy (2013) destacam, ainda, a falta de experiência do público jovem e a inexistência de políticas públicas voltadas para a transição à vida ativa, situação que faz com que o empregador veja o jovem com desconfiança.

Os jovens, de um lado, são socialmente definidos por sua situação de transição entre a escola ou universidade e o trabalho, situação que os coloca entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Dessa forma, a questão da inserção no mercado de trabalho passa a ser central. De outro lado, os jovens constituem o segmento que, apesar de apresentar níveis de qualificação formal cada vez maiores, são a parcela da população que mais tem sido afetada pelo desemprego e pelas posições mais precarizadas. Assim, esse período de transição e inserção é marcado pela insegurança e pelas expectativas por parte dos jovens e sobre os jovens, expectativas essas que os constroem como sujeitos e que pautam suas condutas, orientam suas atitudes e comportamentos (TARTUCE, 2007).

Conforme as estatísticas fornecidas pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - em sua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2018), é possível verificar o percentual de pessoas com 25 anos de idade ou mais, que possuem nível superior completo, entre os anos de 2001 e 2015, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual (%) das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução e sexo - Brasil - 2001/2015.



Fonte: adaptado do PNAD, IBGE (2018).

Esse processo, conforme Barros (2010), diz respeito à expectativa e desejo de ascensão social e profissional dos jovens a partir do aumento do grau de escolaridade, a qual seria conquistada por meio da obtenção de um diploma universitário.

Essa maior ênfase na escolarização de nível superior, para Lemos, Dubeux e Pinto (2009), pode ser consequência do entendimento, predominante nas últimas décadas, da questão da qualificação profissional como requisito para a empregabilidade. Sendo assim, nesse contexto, o debate acerca do mercado de trabalho passa a ser pautado pelos novos perfis de profissionais requeridos (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009), “em um momento de mudanças de padrões educacionais e econômicos em uma sociedade complexa e heterogênea e que permanece economicamente desigual” (BARROS, 2010, p. 73).

Dessa maneira, em razão da acirrada disputa por postos de trabalho, os indivíduos passam a investir quantias crescentes na melhoria de sua formação, com vistas a aumentar sua empregabilidade. No entanto, o que deve ser analisado é se esse investimento efetivamente irá garantir maior competitividade independente da origem social desses indivíduos (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009), visto que, como afirma Barros (2010), se há, de fato, maior possibilidade de ascensão social via educação, essa é apreendida e vivenciada de formas diferentes por jovens e suas famílias. Merece destaque que os processos de inserção são diversos, inclusive dentro de um mesmo grupo juvenil, sendo vinculados aos valores familiares sobre o trabalho, a formação, experiências e expectativas profissionais (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b). Segundo Barros (2010), as diferenças entre gerações e a trajetória familiar constituem fatores fundamentais na compreensão da transição dos jovens para a vida adulta e da mobilidade de classe muitas vezes envolvida nesse processo.

Como constatou Peugny (2014, p. 16), ao estudar a situação da reprodução social na França, “não é suficiente melhorar as taxas de escolarização para melhorar a igualdade das oportunidades”. No Brasil, Castro e Andrade (2013) observam que as oportunidades ocupacionais dos jovens, relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, continuavam a ser escassas independentemente da elevação de sua escolaridade. Assim, ao se levar em conta a expansão do Ensino Superior no Brasil, faz-se necessário refletir se, de fato, o aumento no número de matrículas e egressos tem gerado maior inserção profissional, levando em consideração também a qualidade das vagas ocupadas (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2016).

Por inserção profissional, compreende-se o que Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012b, p. 49), entendem como um “processo individual, coletivo, histórico e socialmente inscrito”. Individual, por se referir à vivência de cada indivíduo no âmbito do trabalho e em relação a suas escolhas e expectativas de carreira; coletivo, por ser um processo vivenciado de forma semelhante por uma mesma geração ou grupo profissional; histórico, uma vez que ocorre em determinado momento no tempo e no espaço e sofre influência de elementos que fazem parte desse contexto; e socialmente inscrito, por haver influências das construções e representações sociais desenvolvidas pelos indivíduos acerca dessa inserção profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Nesta pesquisa, compreende-se a mobilidade social como o fluxo entre classes sociais (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA; SCHERDIEN, 2017), definida, ainda, em termos das relações sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos nos mercados de trabalho e em suas relações de trabalho. (BUKODI; GOLDTHORPE, 2017).

Em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa, cabe salientar os desafios enfrentados no contexto da formação de professores no país. De um lado, tem-se a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis de escolarização, provocada pela expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social por meio da cobertura dos segmentos sociais que, até então, eram pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país. De outro lado, há a pressão por “concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12), urgências estas as quais teriam sido colocadas pelas transformações sociais que penetram os muros da escola. Para além dessas circunstâncias, há de se considerar as grandes heterogeneidades regionais e locais, características do país em questão, o qual exige, atualmente, por meio de legislação, a formação em nível superior para o exercício do magistério, em um momento em que a própria qualidade do Ensino Superior é questionada (GATTI; BARRETO, 2009).

Deve-se considerar, ainda, o papel constituído pelo trabalho dos professores para além da importância econômica, sendo igualmente central do ponto de vista político, social e cultural. O mesmo constitui a forma dominante de socialização e de formação das sociedades modernas há mais de dois séculos e segue em processo de expansão (GATTI; BARRETO, 2009). Tendo em vista estes aspectos e destacando o elevado

número de matrículas, ingressantes e concluintes do curso de graduação de Pedagogia no país, o presente estudo busca analisar os egressos deste curso. Assim, o presente trabalho permitirá obtermos uma melhor compreensão deste grupo profissional e de seu processo de inserção. Todavia, concomitante ao crescimento dos já expressivos números de matriculados, ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia no país, há uma preocupação, igualmente crescente, quanto à diminuição por parte dos jovens da procura pela profissão de professor. Assim, a falta de docentes bem preparados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares já é uma realidade discutida na mídia e no meio acadêmico, da mesma forma que é destacada a mudança de perfil do público que busca a docência (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010). Por essas e outras razões, Gatti et al. (2019) destacam a importância de se compreender o perfil de estudantes dessa área, assim como dos alunos de licenciatura. Dessa forma, é possível, também, constatar a força de marcadores sociais e culturais que podem ser determinantes na trajetória escolar, a qual pode criar condições de reprodução das desigualdades sociais de uma sociedade pouco equitativa como a brasileira.

Como destacam Deveschi e Trevisan (2011), a preocupação com a discussão sobre formação de professores dá-se não apenas entre os profissionais da educação, mas também entre profissionais de outras áreas, haja vista que, em se tratando do Brasil, as questões relacionadas ao tema exigem um tratamento cada vez mais complexo e diversificado, buscando dar conta dos contextos e particularidades locais ou regionais. Outros estudos buscaram relacionar a temática educação e seus efeitos na inserção profissional, analisando como a educação não-formal gera consequências na inserção profissional da juventude (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008), ou ainda de que forma os licenciados, no contexto português, buscam, por meio do ingresso em cursos de pós-graduação, uma melhor estratégia de inserção profissional (ALVES, 2016). Todavia, a aproximação que se procura fazer no presente trabalho dá-se, especificamente, entre os egressos dos cursos de Pedagogia e sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, ressaltando os números do ano de 2017, foram 714.345 matrículas realizadas nas modalidades presencial e a distância, entre universidades públicas e privadas; 296.776 ingressantes; e 126.114 concluintes. Ao lado dos cursos de Administração e Direito, representam os cursos de graduação com os números mais expressivos do Ensino Superior Brasileiro (INEP, 2018). Assim sendo, esta pesquisa

busca responder à seguinte questão: **Como ocorre a inserção profissional e mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, diante do atual contexto de expansão do Ensino Superior no país?**

OBJETIVOS DO ESTUDO

Visando responder à seguinte questão de pesquisa, são elencados e apresentados abaixo os objetivos geral e específicos.

Objetivo geral: *Analisar o processo de inserção profissional e mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, diante do atual contexto de expansão do Ensino Superior no país.*

Objetivos específicos:

- a) Identificar os perfis dos egressos do curso de Pedagogia;*
- b) Caracterizar a situação laboral dos egressos do curso de Pedagogia;*
- c) Descrever o processo de inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil;*
- d) Analisar o processo de inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil;*
- e) Analisar o processo de mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil.*

1.2 ESTRUTURA DO PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Considerando os objetivos de pesquisa propostos pelo presente estudo, o referencial teórico abordará os temas relacionados à expansão do Ensino Superior no Brasil. Assim sendo, serão ressaltados os aspectos da relação entre mercado de trabalho e formação, a inserção profissional e, por fim, a mobilidade social por vezes envolvida em tal processo. Essa abordagem, fundamentada na análise de Volkmer Martins (2016), pode ser melhor visualizada na Figura 1.

Figura 1 - Mapa conceitual do referencial teórico



Fonte: Adaptado de Volkmer Martins (2016).

Portanto, a expansão do Ensino Superior é tida como pano de fundo para os demais eixos analisados, sendo eles a relação entre o mercado de trabalho e a formação; a inserção profissional; e a mobilidade social ou a expectativa de, por vezes, envolvida no processo de inserção.

2 CURSO DE PEDAGOGIA: O CONTEXTO

O estabelecimento de escolas destinadas especificamente ao preparo de professores para o exercício de suas funções está vinculado à implementação das ideias liberais de extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Os movimentos da Reforma e Contra-Reforma deram os primeiros passos nas iniciativas pertinentes à formação de professores, mas somente com a Revolução Francesa é que a ideia de uma escola normal a cargo do estado, destinada a formar professores leigos, é concretizada. Anteriormente, na falta de escolas específicas destinadas à formação docente, as escolas de ensino mútuo ficavam encarregadas de não somente ensinar as primeiras letras como também instruir os docentes no domínio do método, forma essa exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000).

Anterior à fundação das primeiras instituições destinadas exclusivamente a formar professores para as escolas primárias, Tanuri (2000) ressalta que já existiam preocupações no sentido de selecionar esses professores. Iniciativas pertinentes à seleção antecedem as de formação e permanecem concomitantes a estas, visto que, a partir da criação das escolas normais, estas seriam, por um longo tempo, insuficientes para preparar o pessoal docente das escolas primárias.

A formação de docentes no Brasil, para o ensino “das primeiras letras” em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, as quais correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir do século XX. Entretanto, é apenas no início do século XX que se dá o aparecimento da preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondentes aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio). Nesse contexto, é criado o curso de Pedagogia no Brasil, o qual surgiu junto com as licenciaturas, instituídas e organizadas na antiga faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo decreto-lei nº 1190 de 1939. (AGUIAR, SCHEIBE, 1999; GATTI, 2010).

A partir da formação de em nível de bacharel nas poucas universidades então existentes no final dos anos de 1930, acrescentava-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura. Essa formação, que, posteriormente, veio a denominar-se popularmente de “3 mais 1”, veio a ser aplicada também ao curso de Pedagogia. Assim, formava-se o bacharel nos primeiros três anos do curso de Pedagogia e, após concluído mais um ano do curso de Didática, era, então, conferido ao estudante o diploma de licenciado na disciplina referente ao bacharelado (AGUIAR, SCHEIBE,

1999; GATTI, 2010). Segundo Gatti e Barreto (2009), a partir dos anos 60 foram estabelecidos os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país, os quais encontravam-se nas Leis números 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, além de decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

No modelo consolidado nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores para o primário dava-se nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Porém, através da Lei nº 5.692/71, as escolas normais são extintas e a formação a qual elas proviam passa a ser feita por uma habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Assim, sendo uma habilitação entre outras e tendo de se ajustar ao currículo do ensino de segundo grau (atual Ensino Médio) a formação perde algumas de suas especificidades (GATTI; BARRETO, 2009).

Tendo em vista os problemas detectados na formação de professores na habilitação Magistério, o governo federal lança, a partir do ano de 1982, junto a alguns estados do país, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), visando à melhoria da formação de docentes para os anos iniciais de escolarização. Com a Lei 7.044/82, é mantida a formação da Habilitação Magistério, porém instauram-se os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, os quais possuíam menos horas-aula se comparados às licenciaturas plenas, e que tinha como objetivo a formação de docentes que poderiam atuar tanto de 1ª a 4ª séries, como também de 5ª até a 8ª séries. A inovação apresentada na época era a possibilidade de formação de professores com integração de áreas, sendo, por exemplo, possível que fosse feita a formação em Ciências que englobaria componentes da Biologia, Física e Química, ou a formação em Estudos Sociais, com componentes da História, Geografia e Sociologia (GATTI; BARRETO, 2009).

Entretanto, com a aprovação do Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, no ano de 1986, pelo então Conselho Federal de Educação, o Curso de Pedagogia passa a oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (AGUIAR, SCHEIBE, 1999; GATTI, 2010), o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente (GATTI; BARRETO, 2009). Entre o período que compreende os anos 1960 até o final dos anos 1980, são levantados, por meio de estudos, algumas discussões acerca de como os professores são formados no país, sendo questionada a posição do licenciado, que ficava entre duas formações

estanques, podendo ser ora especialista em determinada área, ora professor dessa determinada área específica, por exemplo, sendo possível ser Físico ou professor de Física (GATTI; BARRETO, 2009).

Conforme Gatti (2010), no ano de 1996, com a publicação da Lei n. 9294/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, assim como foi definido o período de transição para sua implantação. Já no ano de 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, entretanto se faz presente ainda o oferecimento da formação com foco na área de disciplinas específicas, com pouco espaço para a formação pedagógica. Assim, afirma Gatti (2010), adentramos o século XXI com a prevalência do modelo consagrado no início do século XX em relação a “formação disciplinar / formação para a docência”.

Em relação aos cursos de graduação em Pedagogia, Gatti (2010) ressalta que somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos propondo-os como:

licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p. 1357).

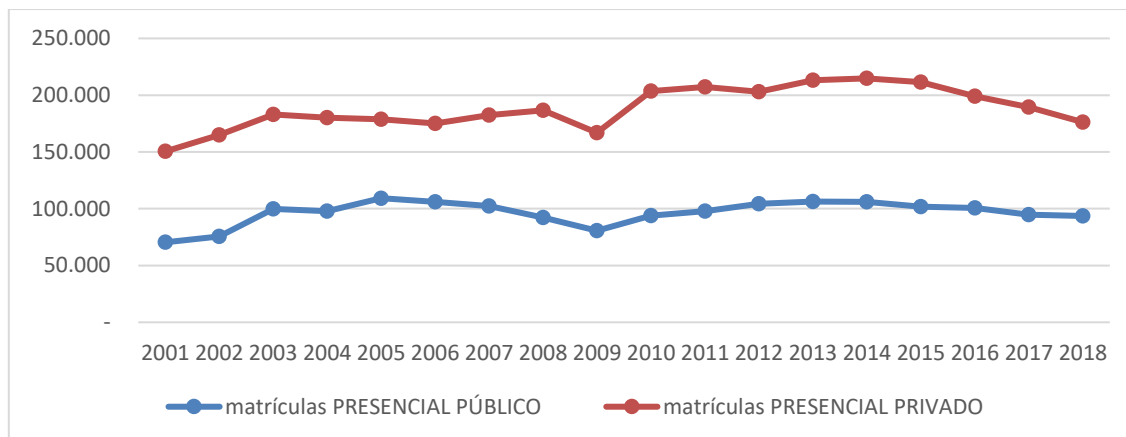
No período subsequente à sua aprovação, o curso de graduação em Pedagogia, vivenciou, assim como outros cursos de nível superior, um período marcado pelo aumento substantivo de vagas e de instituições de ensino superior ofertantes; a alteração da distribuição nas malha nacional e regional dessas instituições; e o reconhecimento do problema do déficit social de acesso ao Ensino Superior (MARQUES; CEPÊDA, 2012) os quais dizem respeito ao cenário de ampliação do tempo médio de estudo da população brasileira e ao aumento significativo do número de jovens presentes no Ensino Superior (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a). Essa expansão e diversificação do Ensino Superior pode ser creditada a diversas causas, sendo algumas delas a reforma da educação, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a universalização do Ensino Básico, que, posteriormente, veio a criar uma nova demanda pelo Ensino Superior; a busca pelas empresas por mão de obra melhor qualificada frente às novas tecnologias; bem como ao crescimento de programas governamentais voltados para a expansão e diversificação do Ensino Superior (VOLKMER MARTINS;

ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2014). Conforme apresentado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) nas estatísticas do Censo da Educação Superior do ano de 2018, o curso de Pedagogia é oferecido no Brasil por 1.137 instituições, sendo 150 instituições públicas e 987 privadas. Observando os números do ano de 2017, foram 714.345 matrículas realizadas nas modalidades presencial e a distância, entre universidades públicas e privadas; 296.776 ingressantes; e 126.114 concluintes. Ao lado dos cursos de Administração e Direito, representam os cursos de graduação com os números mais expressivos do Ensino Superior Brasileiro (INEP, 2018)

Quanto ao número de matrículas realizadas no curso de Pedagogia em âmbito nacional e considerando os cursos presenciais e os realizados à distância, levantou-se o número total de 747.890 matrículas realizadas no ano de 2018, sendo 131.118 em instituições públicas e 616.772 em instituições privadas (INEP, 2018). Em relação ao número de concluintes, segundo o INEP (2018), no ano de 2018, 122.478 estudantes concluíram o curso de Pedagogia, dos quais 20.032 em instituições de ensino pública e 102.446 em instituições de ensino privada.

Por meio do levantamento dos dados fornecidos pelo INEP (2018) referentes às matrículas realizadas nos cursos de graduação de Pedagogia, em todo o território nacional, entre os anos 2000 e 2018, é possível constatar que ocorreu ao longo dos anos um aumento significativo no número de matrículas realizadas. Para Gatti et al. (2019), o grande *boom* nas matrículas do curso de Pedagogia ocorre na primeira década do século, quando a proporção de estudantes aumenta 164% ao passo que o crescimento de alunos nos cursos de licenciaturas fica na ordem de 104%. Esse crescimento arrefece na década seguinte, tanto para o conjunto de cursos de licenciaturas como para o curso de Pedagogia (GATTI et al., 2019). Contudo, mesmo que permeadas por algumas oscilações ao longo do período em questão, o número de matrículas realizadas passa de 202.584 para 320.694 entre os anos 2000 e 2014, respectivamente, como é possível visualizar no Gráfico 2 (INEP, 2018).

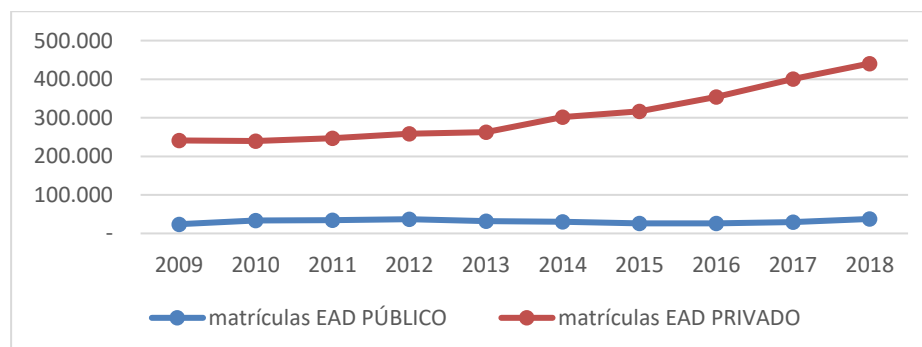
Gráfico 2 – Matrícula de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

A partir do ano de 2009, com a contagem do número de matrículas sendo feita de forma separada entre as modalidades presenciais e à distância (até então a contagem agregava as duas modalidades), faz-se possível perceber a forte expansão das matrículas nesta modalidade de ensino, conforme Gráfico 3.

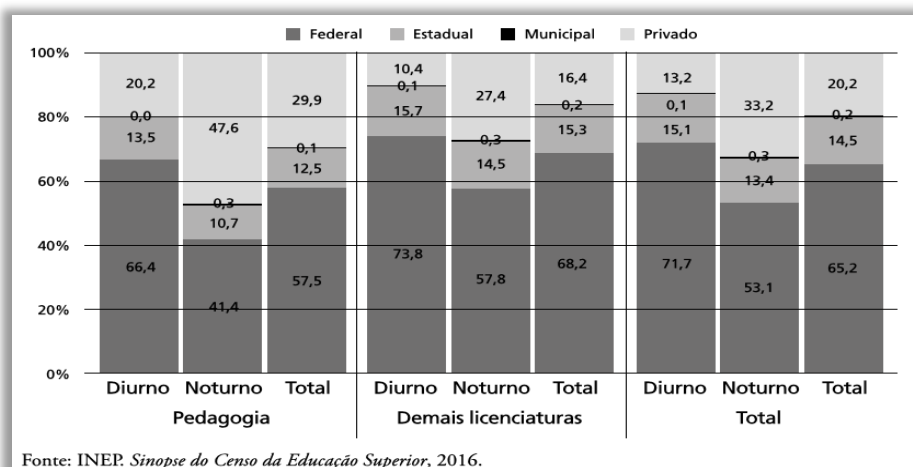
Gráfico 3 - Matrícula de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade a distância, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

É importante mencionar também o diferenciado perfil de expansão do Ensino Superior nos vastos territórios de cada uma das regiões do Brasil, o que está relacionado com a configuração demográfica e com peculiaridades socioeconômicas e culturais que caracterizam cada uma dessas regiões (GATTI et al., 2019). Assim sendo, faz-se interessante apresentar algumas características do processo de matrículas por região, como demonstrado a seguir.

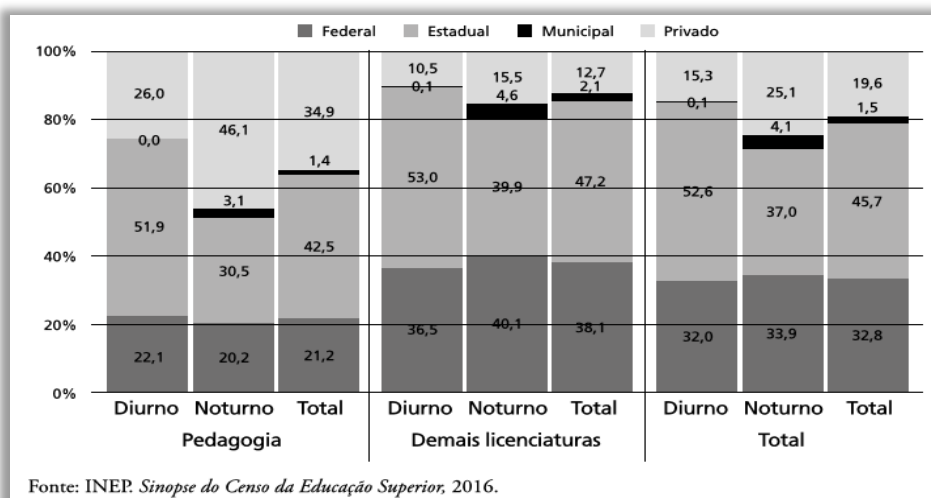
Figura 2 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Norte segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



Fonte: Extraído de Gatti et al., (2019).

São apresentadas as diferenças no número de matrículas entre as dependências administrativas e os turnos, do curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Acerca da Região Norte do país, Gatti et al., (2019) destacam que as demandas de formação de professores no nível superior são atendidas majoritariamente pela instância das instituições federais (79,8%). Por sua vez, na Região Nordeste, a segunda mais populosa do país, encontra-se o segundo maior volume de matrículas nos cursos de licenciatura, e nessa região é também o poder público que supre a maior parte das demandas de formação superior de seus docentes, sendo 443.600 estudantes e estando 80,4% destes no setor público (GATTI et al., 2019).

Figura 3 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Nordeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.

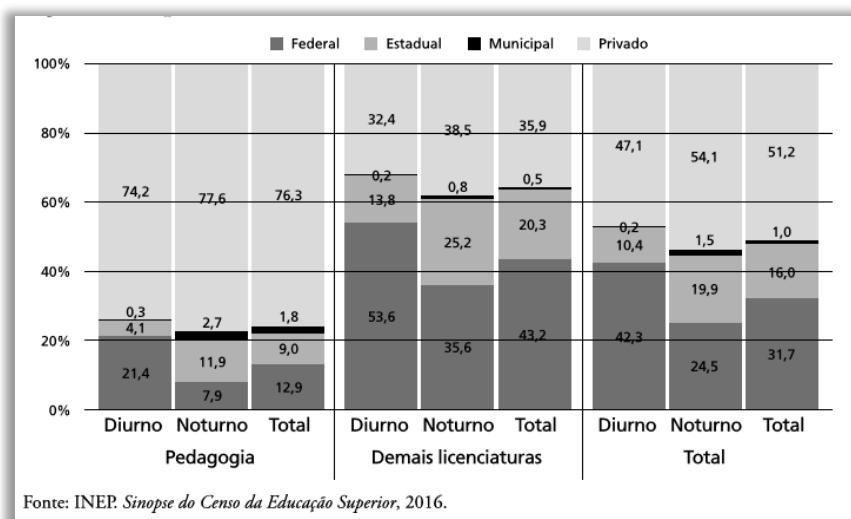


Fonte: Extraído de Gatti et al. (2019).

Em relação a Região Nordeste, Gatti et al. (2019), destacam ainda que, diferentemente de outras regiões, nesta são os estados e não a União os principais mantenedores das matrículas, tanto dos cursos de Pedagogia como nas licenciaturas.

Acerca da Região Centro-Oeste, destaca-se a expansão do setor privado na oferta das licenciaturas. No entanto, as proporções entre a oferta pública e privada de matrículas são aproximadamente equivalentes, havendo a predominância de instituições federais no setor público. Quanto ao curso de Pedagogia, mais de 76% dos estudantes estão nos cursos privados e frequentam o turno da noite (GATTI et al., 2019).

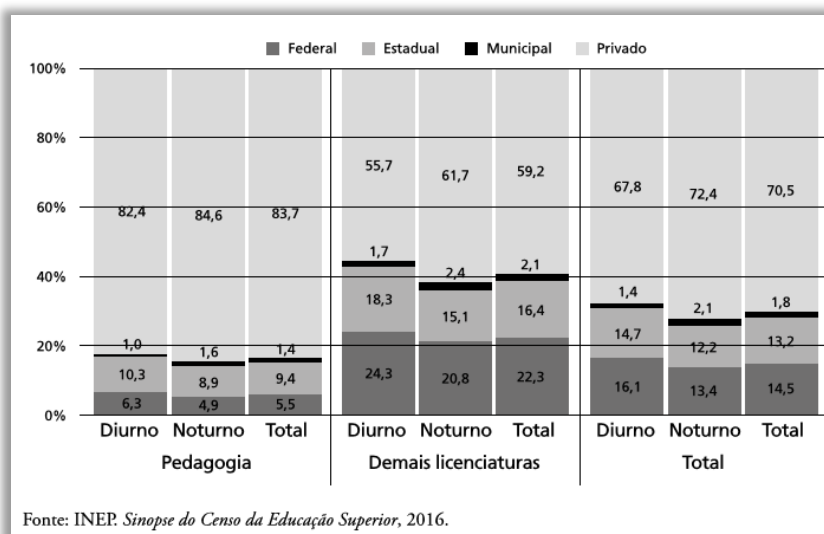
Figura 4 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Centro-Oeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



Fonte: Extraído de Gatti et al. (2019).

Em relação à Região Sudeste, Gatti et al (2019) destacam o fato de que, nesta região, está concentrado o maior número de instituições de ensino superior (IES) públicas, as quais, entretanto, são ultrapassadas em número pelas instituições privadas. É também nessa região que se apresenta o maior contingente de matrículas nas licenciaturas (505.156). Apesar de numerosas as IES públicas, ainda se encontram distantes de conseguir atender a demanda existente do ensino superior, contemplando apenas 29,5% dos estudantes das licenciaturas. “Mais grave é a situação dos cursos de Pedagogia, entregues quase que totalmente ao ensino privado de massa, que responde por 83,7% das matrículas, mais da metade delas no período noturno” (GATTI et al., 2019, p. 122).

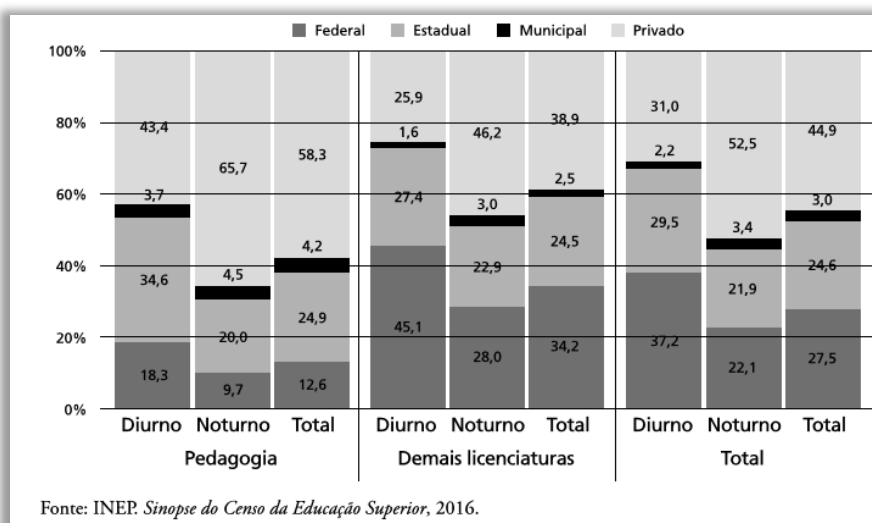
Figura 5 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Sudeste segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



Fonte: Extraído de Gatti et al. (2019).

Por sua vez, a Região Sul não apresenta diferenças discrepantes entre a oferta pública e a privada em relação ao conjunto de matrículas nos cursos de licenciatura e, embora essa região seja proporcionalmente bem servida de instituições de educação superior públicas, mantém-se o padrão recorrente de predomínio das privadas e com condições de mercado favoráveis para a multiplicação desses cursos particulares (GATTI et al., 2019).

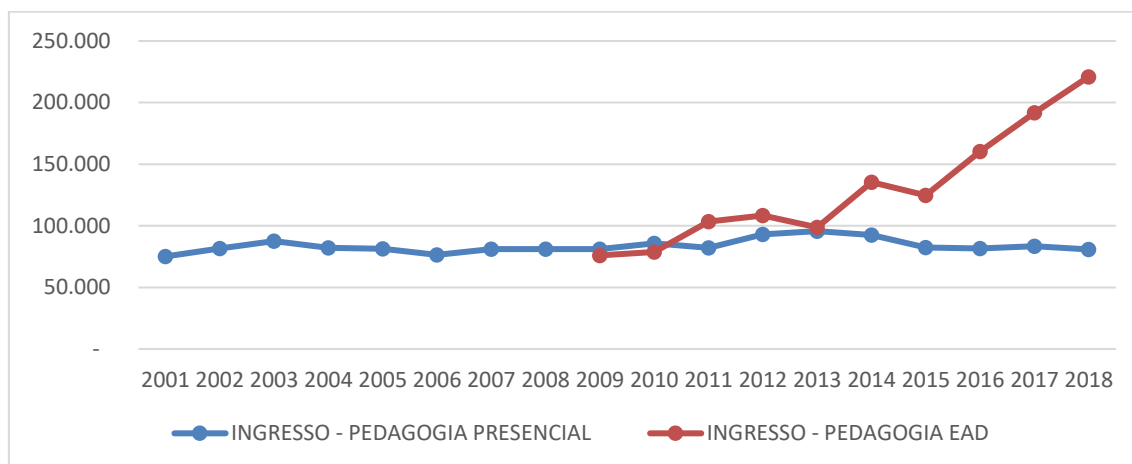
Figura 6 - Percentual de matrículas nos cursos de licenciaturas da Região Sul segundo a dependência administrativa e turnos. Brasil, 2016.



Fonte: Extraído de Gatti et al. (2019).

Por sua vez, o ingresso de estudantes no curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, entre os anos 2001 e 2017, é demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Ingresso de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.

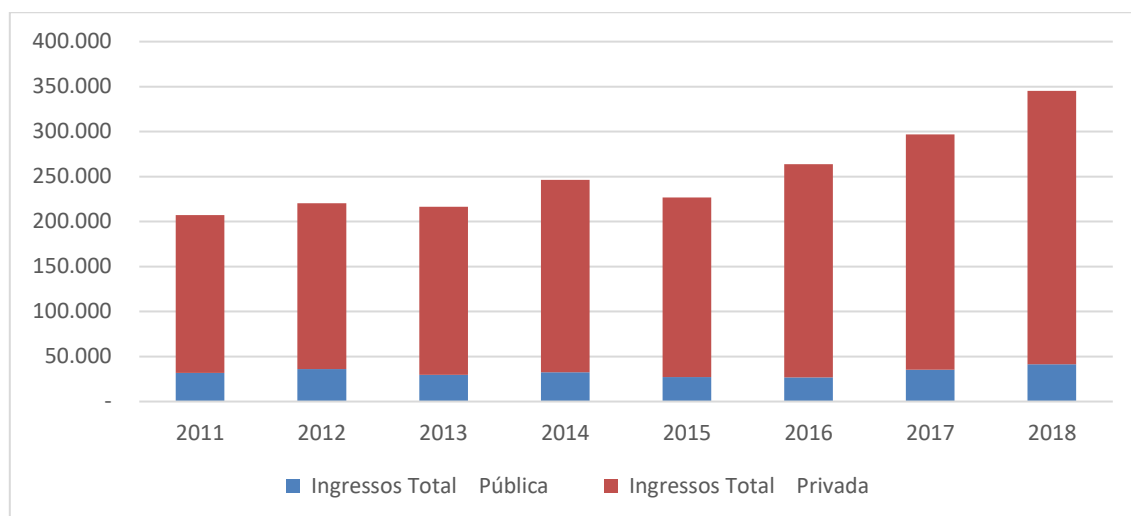


Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

É possível perceber que o ingresso de estudantes no curso de Pedagogia na modalidade presencial mantém-se elevado entre os anos 2001 e 2017, mesmo tendo sido ultrapassado pela modalidade a distância entre os anos 2010 e 2011. Para Gatti e Barreto (2009), esse rápido crescimento do volume de cursos a distância para a formação de professores sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos com relação a essas iniciativas e levanta alguns questionamentos acerca do desenvolvimento sociocultural dos jovens candidatos a professor, os quais não possuem, por vezes, uma vivência universitária, comunitária ou institucional.

Conforme divulgado nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior (INEP), a partir do ano de 2011, é feito o levantamento de ingressantes no curso de Pedagogia, categorizados por instituições públicas e privadas, de forma separada, conforme demonstrado no Gráfico 5.

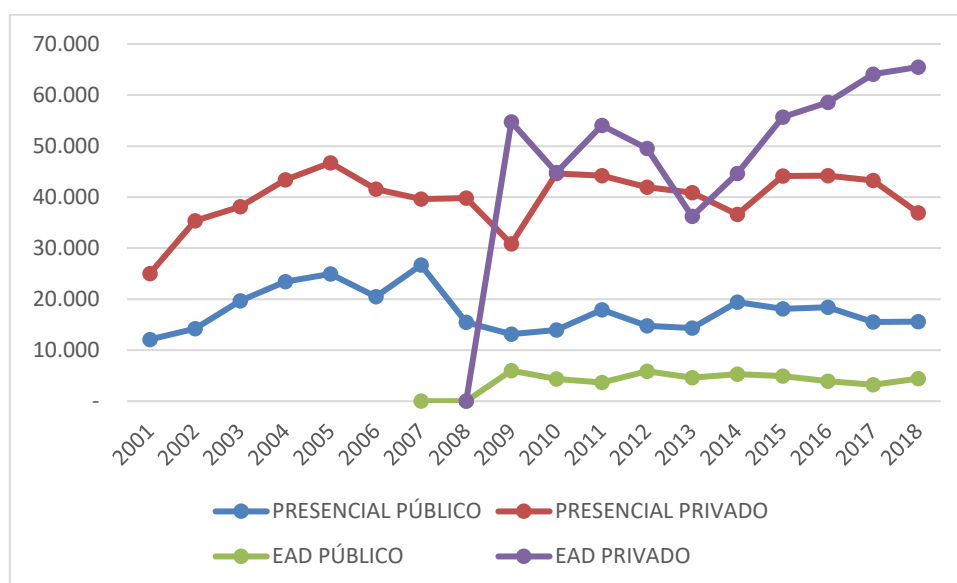
Gráfico 5 - Ingresso de estudantes no Curso de Pedagogia na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2011 e 2018, no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

Analizados dessa maneira, visualiza-se um maior número de ingressos em instituições privadas, tendo um aumento expressivo entre os anos 2016 e 2018. Em relação ao número de concluintes do curso de Pedagogia, entre os anos 2001 e 2018, faz-se igualmente interessante demonstrar separadamente, nas modalidades presencial e a distância, o número de concluintes em instituições públicas (incluindo as federais, estaduais e municipais) e em instituições privadas, como apresentado no Gráfico 6.

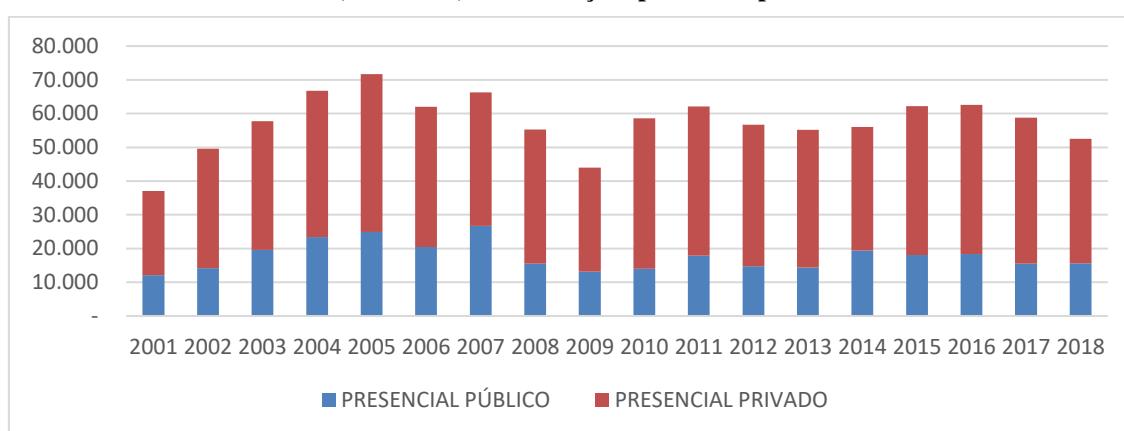
Gráfico 6 – Concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância, em instituições públicas e privadas, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

Nota-se que, no ano de 2009, há uma forte queda no número de concluintes na modalidade presencial, tendo sido retomado seu crescimento logo no ano seguinte. A respeito da modalidade a distância, a mesma ultrapassa o número de concluintes da modalidade presencial no ano de 2016, tendo sofrido forte queda no ano de 2013 e posterior retomada do crescimento no ano seguinte. Abaixo, é apresentado primeiramente os concluintes do curso de Pedagogia, da modalidade presencial, de instituições públicas e privadas, conforme o Gráfico 7.

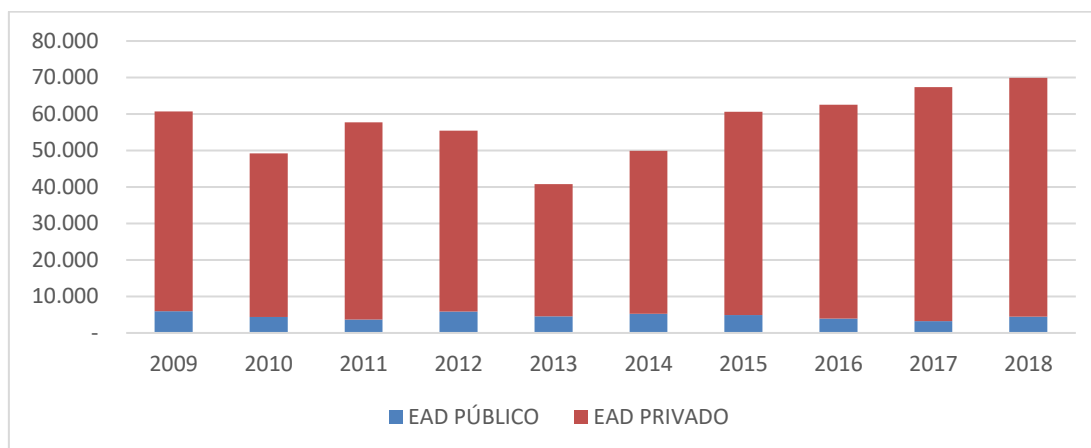
Gráfico 7 - Concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade presencial, entre os anos 2001 e 2018, no Brasil, de instituições públicas e privadas.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

Por sua vez, o número de concluintes na modalidade a distância em instituições públicas e privadas é demonstrado no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 - Concluintes do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, entre os anos 2009 e 2018, no Brasil, de instituições públicas e privadas.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

Faz-se possível notar, primeiramente, que o número de concluintes no curso de Pedagogia, em ambas as modalidades, apresenta números menores se comparado com o número de matrículas e ingressos. Percebe-se, ainda, que os números das instituições privadas são extremamente expressivos em ambas as modalidades de ensino.

Utilizando como base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade), aplicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e Licenciaturas (Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras), no ano de 2005, para um total de 137.001 pessoas, Gatti e Barreto (2009), buscaram identificar algumas características destes estudantes brasileiros que frequentam os cursos que conduzem à docência. Um importante aspecto analisado pelos autores diz respeito ao motivo que fez com que o estudante optasse por tal área de formação. Os dados levantados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Razão que levou à escolha pela docência

Razão da escolha		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	n	%	n	%
(A)	Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B)	Para ter uma outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C)	Por ter influência da família.	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor.	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
	Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
	Respostas inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: Gatti e Barreto (2009).

Como observam Gatti e Barreto (2009), ao analisar esses dados, é possível perceber que, apesar de 65,1% dos respondentes atribuírem sua escolha ao fato de quererem ser professor, a opção da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de inexistência da possibilidade de exercício de outra atividade é relativamente alta (GATTI; BARRETO, 2009). Sobre as ocupações profissionais e seus reconhecimentos, em estudo realizado em todos os países, visualiza-se a profissão de médico, advogado e engenheiro nas primeiras colocações e de professor de séries primárias e secundárias em níveis bem abaixo, acima apenas da profissão de bibliotecário, web designer e do assistente social (DOLTON; MARCENARO; DE VRIES; SHE, 2018).

Esse pouco reconhecimento da profissão pode estar relacionado à baixa atratividade da carreira docente, uma vez decorrente da “massificação do ensino; condições de trabalho; baixos salários; feminização do magistério; políticas de formação; precarização e flexibilização do trabalho docente; violência nas escolas; emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010 p. 449).

A partir destes dados, e indo ao encontro ao afirmado anteriormente por Volkmer Martins e Rocha-de-Oliveira (2014), faz-se importante buscar entender se o contexto apresentado, tido até então como um grande avanço em termos de acesso à educação superior - antes restritas às elites nacionais - trouxe mudanças nas políticas voltadas ao processo de transição entre formação e o mercado de trabalho.

3 QUADRO TEÓRICO

A seguir serão apresentados os tópicos referentes à inserção profissional e mobilidade social e as transformações no mercado de trabalho, os quais embasarão a análise do presente estudo.

3.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL

A inserção profissional como campo de pesquisa surge com as múltiplas formas de interpretação do momento da vida representado pela entrada na vida ativa, transição profissional, transição escola-trabalho, entre outros, vividos pelos indivíduos (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b). O uso dessas variadas nomenclaturas remete para períodos distintos da história. A expressão “entrada na vida ativa” (*entrée dans la vie active*), surgida na França nos anos sessenta no campo da Psicologia (Nicole-Drancourt, 1996), é substituída por inserção profissional em meados dos anos de 1970, inicialmente em textos legislativos e, posteriormente, em estudos acerca das dificuldades enfrentadas por um número crescente de jovens ao finalizar sua formação e ingressar no sistema de emprego (ALVES, 2007; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Simultaneamente ao aparecimento do termo “entrada na vida ativa”, a expressão “entrada no trabalho” (*entry to work*) surge na literatura anglo-saxônica, em autores como Carter (1962) e Maizels (1970). Como destaca Alves (2007, p. 61), “curiosamente, ambas as expressões dos anos sessenta tem em comum o mesmo termo: entrada”. Assim sendo, a palavra entrada, entendida como início, princípio, começo, aproxima-se do significado que melhor corresponde à perspectiva apresentada nos estudos franceses de Vernières (1993) e Nicole-Drancourt (1996), em que falar de entrada na vida ativa corresponde ao começo da vida profissional das classes desfavorecidas. Por outro lado, o termo “entrada no trabalho” aproxima-se da ideia de acolhimento, tendo em vista que, na sociedade inglesa do pós-guerra, a entrada no trabalho era vivida com angústia e estresse (ALVES, 2007).

Essas expressões começaram a cair em desuso nos anos setenta, sendo substituídas, na literatura francófona, pelo termo inserção profissional; na anglo-saxônica, pela transição da escola para o trabalho; e na germânica, pela transição em sua forma plural (ALVES, 2007). Ainda no ano de 1970, na França, visando ampliar os estudos sobre o processo de ingresso dos jovens no mercado de trabalho, foi criado o *Centre d'Études et Recherches sur les Qualifications* (Céreq), o qual, por meio de uma

abordagem quantitativa, monitorava a entrada dos egressos do sistema de ensino no mercado de trabalho francês. No início dos anos 1980, a inserção profissional passa a ser uma das principais preocupações do governo francês, estando, dessa forma, na origem de um conjunto de medidas voltadas para as políticas de emprego, educação e formação (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a).

Tartuce (2007), por meio dos estudos de Galland (1996) e Lagree (1998), entende a ideia de transição, existente no conceito de inserção profissional, como algo multidimensional, uma vez que não diz respeito somente à transição profissional, mas também a aspectos sociais e culturais, relacionados à aquisição de autonomia, à formação de identidades, à formação de uma nova família, entre outros aspectos. Por sua vez, a noção de inserção profissional surge em resposta à crise socioeconômica que se abateu sobre os países centrais desde os anos 1970, valorizando, assim, muito mais a questão do mercado de trabalho.

A separação, relacionada ao surgimento do trabalho moderno, entre aquele que deve ser o período destinado ao trabalho e o período de formação, estabelece um modelo constituído por juventude (formação escolar), mundo adulto (trabalho) e velhice (aposentadoria). Assim sendo, a juventude passa a ser vista como uma fase de transição para se chegar ao que seria o auge da existência, a vida adulta. Essa etapa, então, seria marcada pela formação sólida e a decorrente estabilidade do emprego, assim como pela independência financeira com a saída da casa dos pais e a constituição de uma nova família, resultando, por fim, na completa autonomia do sujeito (TARTUCE, 2007).

Contudo, em vista das inúmeras transformações ocorridas, entre elas o aumento expressivo da escolaridade, o prolongamento do tempo de permanência dos jovens na família de origem, somados à maior dificuldade de ingresso e permanência destes jovens no mercado de trabalho, abrem-se variadas combinações entre os elementos tradicionais de passagem à vida adulta. Assim, apesar do constrangimento social, esses elementos tornam-se mais fluídos e instáveis, uma vez que, da mesma maneira como os jovens deixam a casa dos pais, podem em seguida retornar; encontram um emprego para logo perdê-lo; ou abandonam os estudos para um dia voltar (CORROCHANO, 2008).

Nesse sentido, “o termo inserção profissional é um conceito construído e adotado pelas comunidades política e científica francesas para explicar um fenômeno social que passa a ser de interesse das esferas política e científica” (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2009, p. 90). A inserção profissional, entendida como um processo socialmente construído, será influenciada pela estratégia adotada por cada um dos atores envolvidos.

Por atores envolvidos, entende-se que todos possuem a sua posição, desde os que deixam o sistema de ensino com a esperança de encontrar rapidamente um emprego de qualidade, que seja condizente com a situação do mercado de trabalho e a formação que possuem; os empregadores, que buscam profissionais iniciantes que atinjam a produtividade esperada o mais depressa possível; as autoridades públicas, que buscam propor meios capazes de reduzir o tempo de acesso ao emprego, assim como reduzir o risco de desemprego dos profissionais iniciantes – compensando, dessa forma, os supostos obstáculos à inserção; os intermediários de emprego, dos quais espera-se a integração de indivíduos assim beneficiados, ao mercado; e os responsáveis pela formação e treinamento dos indivíduos. Dessa maneira, cada ator irá favorecer uma dimensão da integração profissional, podendo ser ela a velocidade, a qualidade ou outros atributos que possuam significados diferentes para cada participante desse processo (ROSE, 2018). No Quadro 1, a seguir, são apresentadas as diferentes abordagens dos estudos desenvolvidos acerca da inserção profissional dos jovens.

Quadro 1 – Principais conceitos das abordagens econômica e sociológica de inserção profissional.

	Abordagem econômica	Abordagens sociológicas
Período	Inicia-se no final dos anos 1970	A partir dos anos 1990
Principais autores	Rose (1984, 1998 – primeiros estudos), Vernières (1997) e Vincens (1986, 1997).	Dubar (1994), Galland (1990; 2001) e Nicole-Drancourt (1996), Rose (estudos recentes).
Elementos de término	Trabalho no mesmo nível do curso de formação. Inserção que não alcança este ponto é considerada insucesso.	Considera os diferentes postos alcançados pelos egressos após um período de 6 ou 7 anos e considera o crescimento de formas de inserção precária e rebaixamento do diploma
Foco central	Atuação individual.	Processo envolvendo indivíduo e contexto.
Ideias principais	<ul style="list-style-type: none"> - Importância do papel dos sistemas de gestão do emprego pelas empresas e a situação do mercado de trabalho. - Objetivo: o encontro de um posto formal no sistema de emprego. - O jovem deixa de se ocupar apenas com os estudos, o lazer e com trabalhos não remunerados e passa a procurar emprego ou, então, destinar parte de seu tempo em alguma atividade remunerada. - Três condições para conclusão: emprego ocupado seja durável; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera a história individual e a relação desta com os eventos sociais do período de experiência vivida pelo jovem estudante-trabalhador são destacadas. O indivíduo participa da - - Sociedade na qual sofre a ação dos eventos maiores que a caracterizam, porém também a modificando. - Foco nas transformações na esfera do trabalho e como estas se refletem sobre os jovens, como o crescimento da realização de atividades precárias entre os jovens em fase de inserção. - Análise relacional entre as estruturas sociais e as estratégias dos atores, buscando dessa forma não optar por um enfoque

	<p>emprego que não pretendam voluntariamente abandonar; e que o indivíduo deixe de procurar outro posto de trabalho.</p> <p>- Indivíduos os principais responsáveis por suas vidas e suficientemente racionais e capazes de tomar a melhor decisão, entre as várias possibilidades disponíveis, tendo, assim, a capacidade de escolher entre trabalho, lazer e procurar emprego</p>	<p>estruturalista/determinista ou individualista.</p> <p>- Participação dos diferentes atores, como empresas, governo, bem como as mudanças econômicas e sociais que interferem na formação de distintos modos de inserção, os quais podem ocorrer de diferentes maneiras de acordo com a região geográfica.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Rocha-de-Oliveira (2009); Rocha-de-Oliveira; Piccinini, (2012a).

Rose (2018) define, ainda, as etapas do processo de inserção, que, primeiramente, a respeito do contexto francês, não constituía uma preocupação, devido à separação marcante entre os períodos de escolaridade e emprego. Portanto, o início do processo de inserção acontecia logo após o fim da escolaridade. Contudo, considerando a possibilidade de o processo inicial de inserção ocorrer em períodos de alternância entre empresas ou, ainda, simultaneamente ao período de estudos como forma de trabalho assalariado, surge a necessidade de se estabelecer critérios para definir um processo de inserção. Em um ambiente instável, a estabilidade representa um ponto de destaque no processo de inserção. Assim, pode-se considerar a possibilidade de sucesso no processo de inserção a partir de variáveis como a estabilidade encontrada em uma atividade profissional e o período de duração desse processo. Por meio destes, faz-se igualmente possível avaliar a qualidade desta inserção e distinguir diferentes graus, como a inserção em um trabalho estável, na especialidade do próprio indivíduo, indo além da análise estritamente dicotômica entre aqueles que estão inseridos e os que não estão (ROSE, 2018).

Conforme Cordeiro (2002), faz-se possível classificar, ainda, a inserção profissional em dois tipos: a “inserção profissional qualificante” e a “inserção profissional não qualificante”. No primeiro caso há uma valorização dos seus recursos humanos por parte da empresa, através de políticas de proteção dos seus trabalhadores, de contratos estáveis, de condições de trabalho mais satisfatórias, de um sistema de progressão na carreira entre outros elementos que contribuem para o desenvolvimento das competências individuais e coletivas de seus trabalhadores. Por outro lado, na inserção profissional não qualificante, faz-se presente o uso de contratos precários, a

inexistência de políticas de formação dentro da empresa, a falta de um sistema elaborado de progressão na carreira, baixos salários, entre outros fatores os quais contribuem para uma crescente desvalorização dos trabalhadores (CORDEIRO, 2002). Uma vez que, no Brasil, boa parte daqueles que transitam da escola para o trabalho já desempenham alguma atividade ocupacional ao longo dos estudos, a inserção no mercado de trabalho pode ser entendida como transição ou inserção em um trabalho bom, decente e estável. Ainda, na existência de trajetórias ocupacionais passadas, pode haver expectativas de inserção em um percurso diferente, imaginado ou também planejado para se efetivar no futuro (TARTUCE, 2007).

Faz-se importante frisar que, nos últimos anos, a inserção profissional dos jovens vem sendo, cada vez mais, marcada pelo risco de maior precariedade, situação que se revela oportuna para aprofundar a discussão sobre a diversidade de trajetórias, que surgem em virtude das diferenças de origem social, de raça, de sexo, de diferenças socioeconômicas entre o ambiente rural e o urbano, e das diferenças existentes entre as regiões do Brasil (SANTOS; 2013) e, assim, “ponderar os elementos sociais que influenciam os jovens na construção de suas variadas trajetórias profissionais” (MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 567). Estudos anteriores foram realizados nesse sentido, investigando desde a transição escola-trabalho (ROCHA, 2008), diferença de oportunidades entre gênero em função de segmentação de mercado (SANTOS, 2015; SOUZA et al., 2015; MARIANO et al., 2018) , influência da escolaridade dos pais no progresso acadêmico e financeiro de seus filhos (CORRÊA e LIMA, 2015; TEJADA et al., 2015; LONGO e VIEIRA, 2017; BARROZO, 2017), influência da classe e raça no processo de mobilidade social (SANTOS e GIMENEZ, 2015; RIBEIRO, 2016), ou em sentido mais amplo na linha de mobilidade social francesa (LEMONS, DUBEUX; PINTO, 2009).

Considerando o processo de inserção profissional como uma importante etapa para a mobilidade social, através do qual se tornam visíveis as possíveis desigualdades de oportunidades de ascensão social, é adequado analisar o contexto sócio-histórico brasileiro e a estrutura de classes sociais (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA; SCHERDIEN, 2016). Tartuce (2007) exemplifica um ponto do contexto sócio-histórico relacionado à classe social, ao ressaltar que o modelo de planejamento familiar baseado em etapas como escolarização, emprego, casamento e filhos, concebido para as classes médias e altas, nunca se aplicou às classes populares, uma vez que esses jovens, frequentemente, constituem família cedo, muitas vezes antes mesmo

de terem concluído os estudos ou conquistado um emprego. Indo além, Corrochano (2008), com base nos estudos de Galland (1997), destaca ainda as diferenças existentes segundo o sexo e a classe social no processo de inserção profissional. Assim, para as mulheres o ingresso na vida adulta aconteceria mais precocemente em razão da tendência de se casarem mais cedo.

Portanto, recomendam Volkmer Martins; Scherdien; Rocha-de-Oliveira (2019) a teorização de Pierre Bourdieu (2015) e Jessé Souza (2012) para a análise acerca das classes sociais. Pierre Bourdieu, sociólogo francês, cujos estudos entre as décadas de 1960 e 1980 sobre a violência simbólica nas ações pedagógicas como reprodutora da estrutura de classes e sobre a compreensão dos mecanismos sociais e culturais, assim como sua reprodução, trazem contribuições importantes para se pensar a inserção profissional. Jessé Souza, sociólogo brasileiro, com base nos estudos de Bourdieu, aproxima os conceitos deste da realidade brasileira, questionando o entendimento dominante acerca da atual distribuição de classes sociais no país, pesquisando e escrevendo sobre a desigualdade existente no Brasil (VOLKMER MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019). Assim, no próximo tópico, são associados os conceitos apresentados sobre inserção profissional à ideia de mobilidade social, levando em conta as especificidades brasileiras.

3.2 MOBILIDADE SOCIAL E AS TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO

A universidade brasileira não é mais somente lugar frequentado pelas classes médias e elites intelectuais. Há uma maior diversificação de públicos, provocada, em parte, pela expansão do ensino, tanto público quanto privado, que permitiu o ingresso de novos sujeitos de classe, raça e gênero, provocando fenômenos sociais que precisam ser levados em conta para entender o que significa ser estudante universitário e como essas mudanças se refletirão no fenômeno da mobilidade social (CARRANO, 2009).

Os sociólogos diferem dos economistas ao preferirem estudar o fenômeno da mobilidade entre os estratos sociais, ao invés de entre os níveis de distribuição de renda. O interesse, ultimamente, concentra-se cada vez mais na mobilidade entre classes sociais, definida ainda em termos das relações sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos nos mercados de trabalho e em suas relações de trabalho. (BUKODI; GOLDTHORPE, 2017). O argumento principal que justifica o estudo da mobilidade com base na classe e não apenas na renda, é que, por meio da classe, já se faz possível

capturar a segurança, estabilidade e perspectivas de renda, assim como o atual nível de renda. Contudo, essa perspectiva vai além e de forma mais completa permite refletir a extensão de até que ponto a vantagem e a desvantagem econômica são transmitidas entre gerações, o que tem se apresentado como um fator mais forte para análise do que unicamente analisar os níveis de renda (GOLDTHORPE, 2013; BUKODI; GOLDTHORPE, 2017).

Estudos acerca das temáticas de classe, mobilidade e reprodução social, considerados ultrapassados a partir da década de 1940, passam a ganhar novas contribuições a partir dos anos 2000, sendo importante o entendimento de Souza (2012) e Bourdieu (2015), por meio dos quais pode-se apreender a mobilidade social como o fluxo entre classes sociais (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA; SCHERDIEN, 2017).

Acerca desse fluxo entre classes, Bourdieu (2015, p. 103) afirma: “a relação entre o capital de origem e o capital de chegada ou, se preferirmos, entre as posições original e atual no espaço social, é uma relação estatística de intensidade bastante variável”. Bertonecelo (2016) esclarece que o modelo teórico proposto por Bourdieu implica a sobreposição de três esquemas analíticos, os quais são o espaço social, o *habitus* e o espaço dos estilos de vida, sendo o *habitus* o elemento que permeia a transmutação das diferenças objetivas em signos distintivos. Assim sendo, o espaço social é, ao mesmo tempo, uma estrutura de relações objetivas, que orienta a prática, uma vez que está na origem dos esquemas de percepção, classificação e ação; e um conjunto de lugares estratégicos por meio dos quais “os agentes lutam em torno da apropriação (e valorização) do capital e da imposição de princípios de classificação e de (di)visão do mundo” (BERTONCELO, 2016, p. 75).

Assim, sintetiza-se, no Quadro 2, alguns conceitos do pensamento de Bourdieu (2015) e Souza (2012).

Quadro 2 – Breve síntese do pensamento de Bourdieu (2015) e Souza (2012).

Pierre Bourdieu (2015)	Jessé Souza (2012)
<p>A posição ocupada pelos sujeitos na sociedade está relacionada com suas disposições (<i>habitus</i>) e é essa posição que irá determinar quais capitais esse agente possui, podendo ser cultural, político, econômico, entre outros.</p> <p>Noção de <i>habitus</i> de Bourdieu entendida como uma forma pré-reflexiva de introjeção e inscrição</p>	<p>Tanto o economicismo liberal quanto o marxismo tradicional percebem a realidade de classes apenas economicamente, não trabalhando com fatores sociais, emocionais, morais e culturais os quais permitiriam compreender o fenômeno da desigualdade social.</p>

<p>corporal de disposições que condicionam um estilo de vida e uma visão de mundo específica.</p> <p>A ideia de classe social, através da noção de <i>habitus</i> de classe, sofre uma redefinição, sendo justamente o compartilhamento desse <i>habitus</i> individual.</p> <p>São propostos elementos para se pensar classe social como sendo uma classificação invadida por práticas sociais e culturais.</p>	<p>Para Souza, não basta ter dinheiro para ser reconhecido entre os ricos, sendo necessário também herança imaterial o que garantirá casamentos vantajosos, amizades duradouras, acesso a relações sociais privilegiadas.</p> <p>Classe definida não somente por sua posição nas relações de produção, como profissão, renda ou nível de instrução, mas também pela proporção entre o número de homens e mulheres e por um conjunto de características que podem funcionar como princípios de seleção ou exclusão, mesmo sem serem enunciados, como a idade, sexo, origem social ou étnica.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins; Scherdien; Rocha-de-Oliveira (2019).

Faz-se igualmente importante esclarecer o que Bordieu (2015) entende por classe social. Segundo o autor, a classe social não é definida por uma propriedade (como um volume de capital), assim como não deve ser tida como uma soma de propriedades (idade, sexo, origem social, remuneração), mas sim “pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2015, p. 101).

Esse fato está relacionado com o conceito de *habitus* e a ideia de classe social elaborados pelo autor, visto que, para Bourdieu (2015, p. 350), “a classe social não é definida somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe que, normalmente, está associado a essa posição”.

Indo além, Bourdieu (2015), afirma ainda que uma classe é ainda proporção entre o número de homens e mulheres correspondente a uma determinada distribuição no espaço geográfico, e ainda por um conjunto de características auxiliares que podem funcionar como princípios de seleção ou exclusão sem mesmo serem formalmente enunciados (por exemplo, a filiação étnica ou do gênero). Como o autor alerta, inúmeros critérios oficiais podem servir de máscara a critérios dissimulados ao se tratar de classe, de forma que o fato de se exigir determinado diploma pode vir a ser uma maneira de se exigir determinada origem social (BOURDIEU, 2015). Ademais, Bourdieu (2015, p. 102) destaca ainda, que “uma classe define-se no que ela tem de mais essencial pelo lugar e valor que atribui aos dois sexos e a suas disposições socialmente constituídas”, ressaltando o quão são indissociáveis as propriedades de gênero das propriedades de classe.

Posto isso, é importante mencionar o esquema desenvolvido por John H. Goldthorpe, em 1972, junto a outros pesquisadores da Universidade de Oxford, o qual

permitia a análise de mobilidade social, e o qual serve, ainda hoje, como uma das principais fontes de referências para análise de mobilidade (SCALON, 1999 *apud* VOLKMER MARTINS, 2016). O esquema, intitulado CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*), foi proposto para o estudo comparativo de mobilidade social em países industrializados e, com base em Marx e Weber, apoia-se na distinção entre dois tipos de relação de emprego, sendo eles os proprietários e empregados. Assim, Goldthorpe (1987) propõe a seguinte escala, apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 – Escala CASMIN

I Trabalhadores não manuais de alta qualificação: gerentes em grandes empresas, funcionários públicos de alto cargo, grandes proprietários de empresas e grandes fazendeiros.
II Trabalhadores não manuais de baixa qualificação: administradores de pequenos estabelecimentos industriais e de serviços, gerentes em pequenos estabelecimentos, técnicos.
IIIa Trabalhadores não manuais de rotina grau superior (administração e comércio).
IIIb Trabalhadores não manuais de rotina grau inferior (vendas e serviços).
IVa Pequenos proprietários, artesãos (com empregados).
IVb Pequenos proprietários, artesão (sem empregados).
IVc Agricultores e pequenos produtores rurais.
V Técnicos de qualidade inferior, supervisores de trabalhadores manuais.
VI Trabalhadores manuais.
VIIa Trabalhadores manuais semi e não qualificados (não na agricultura).
VIIb Trabalhadores agrícolas e outros da produção primária.

Fonte: Goldthorpe 1987, *apud* Volkmer Martins, 2016.

Assim, segundo Volkmer Martins (2016), é importante que os estudos acerca de mobilidade social levem em conta os estudos de Goldthorpe (1987), referentes ao status ocupacional, sem deixar de considerar a classe social dos indivíduos nos termos de Bourdieu (2015) e Souza (2012). Para tanto, Volkmer Martins (2016) propõe uma combinação da escala CASMIN com a divisão de classes proposta por Bourdieu e elementos enfatizados por Souza a respeito da sociedade brasileira.

Essa combinação vincula as 11 categorias de Goldthorpe (1987) mencionadas acima, com as divisões de classes superiores, médias e populares proposta por Bourdieu (2015). Conforme menciona Volkmer Martins (2016), essa vinculação de classes com a escala CASMIN propõe um convite aos pesquisadores brasileiros para que dialoguem

suas pesquisas com o modelo de análise proposto para mobilidade social. Dito isso, é apresentada escala comparativa no Quadro 4.

Quadro 4 – Escala comparativa do status ocupacional

Goldthorpe	Bourdieu		Volkmer-Martins
I. Trabalhadores não manuais de alta qualificação: gerentes em grandes empresas, funcionários públicos de alto cargo, grandes proprietários de empresas e grandes fazendeiros.	Classes Superiores	Profissões liberais (médico, advogado, dentista)	1. Gerentes de grandes empresas, funcionários públicos de alto cargo, grandes proprietários de empresas e grandes fazendeiros.
			2. Profissões liberais (médico, advogado, dentista).
IIIa Trabalhadores não manuais de rotina grau superior (administração e comércio)	Classes médias	Professores ensino superior, produtores artísticos, patrões do comércio (médio e grandes) ou da indústria, quadros do setor privado (qualificado), engenheiros, quadros do setor público, professores primários.	3. Professores ensino superior, produtores artísticos, patrões do comércio grande ou da indústria, quadros do setor privado (qualificado), engenheiros, arquiteto, veterinário, quadros intermediários do setor público, quadros intermediários do setor privado, trabalhadores da indústria com alta qualificação, psicólogos, contadores, analista de sistemas, desenvolvedor de software.
IIIb Trabalhadores não manuais de rotina grau inferior (vendas e serviços)			4. Patrões do comércio médio, professores primários / ensino médio, enfermeiro, agente social, jornalista, bibliotecário, fotógrafo, publicitário, músico, bancário, militar, radialista, fisioterapeuta, coreógrafa, designer gráfico, projetista, produtor.
II. Trabalhadores não manuais de baixa qualificação: administradores de pequenos estabelecimentos industriais e de serviços, gerentes em pequenos estabelecimentos, técnicos.	Classes Populares	Artesãos, comerciantes de arte, serviços médico-sociais, agente social, quadros médios do comércio, secretárias, técnicos, pequenos comerciantes, quadros médios administrativos, empregados do comércio, empregados de escritório, operários com qualificação, operários sem qualificação, trabalhadores braçais, assalariados agrícolas.	5. Quadros médios do comércio (lojas e restaurantes), técnicos, empregados de escritório, funcionário público de cargos baixos, policial, corretor de imóveis, comprador, representante comercial.
IVa Pequenos proprietários, artesãos (com empregados)			6. Serviços médico-sociais (técnicos da saúde), pequenos comerciantes, quadros médios administrativos, administradores de pequenos estabelecimentos industriais e de serviços, gerentes em pequenos estabelecimentos.
IVb Pequenos proprietários artesão (sem empregados)			7. Pequenos proprietários sem empregados, incluindo pequenos produtores rurais.
IVc Agricultores e pequenos produtores, pequenos produtores rurais.			8. Atendente de telemarketing, frentista, caixa de supermercado, trabalhadores domésticos (diarista, empregada doméstica, babá, jardineiro, motorista), cuidadora geriátrica, garçom, cobrador, vendedor ambulante, vigilante, zelador.
V Técnicos de qualidade inferior, supervisores de trabalhos manuais			

VI Trabalhadores manuais			9. Técnicos: metalúrgico, mecânico, eletricista, confeitiro, padeiro, cozinheiro, cabeleireiro.
VIIa Trabalhadores manuais semi e não qualificados (não na agricultura)			10. Pintores, pedreiros, azulegista, gesseiro, encanador, sapateiro, artesãos, operário sem qualificação, camareira, auxiliar de cozinha, copeiro, açougueiro, auxiliar transporte, agente funerário, soldador, merendeira, separador, recepcionista, catador de reciclado, manicure, operários de baixa qualificação.
VIIb Trabalhadores agrícolas e outros da produção primária.			11. Assalariados agrícolas, pequenos produtores rurais.

Fonte: Volkmer Martins (2016)

Posteriormente, Bukodi e Goldthorpe (2015), utilizando como base o trabalho desenvolvido por Vallet (2004) acerca da mobilidade intergeracional de classe na França durante os anos de 1970 e 1990, propõem um avanço abordando a mesma questão e buscando determinar o papel da educação nesse processo de mobilidade. Assim, é proposto um triângulo que envolve três diferentes formas as quais associam a educação com a mobilidade de classe, sendo elas: (a) associação origem-educação, em que pode ocorrer uma diminuição das desigualdades no nível educacional, associado às origens de classe dos indivíduos; (b) associação educação-destino, em que é possível que ocorra uma diminuição na vantagem proporcionada pela educação no mercado de trabalho, portanto ao acessar destino de classes mais desejáveis; e (c) associação origem-educação-destino, considerando a existência de uma interação entre as três partes que pode favorecer uma maior fluidez, possivelmente provocada pela maior educação de pessoas que possuíam uma associação de origem e destino mais fracas (VALLET, 2004; BUKODI e GOLDTHORPE, 2015).

Por sua vez, Bourdieu (2015), destaca duas formas possíveis de deslocamento no espaço social, as quais podem ser verticais - tanto ascendentes como descendentes - (o empresário que passa de pequeno a grande), como podem ser transversais, implicando a passagem de um campo para outro no mesmo plano horizontal.

Atualmente, constata-se que “os jovens têm enfrentado maiores dificuldades para vivenciar um processo de mobilidade social e, assim, atingirem condições de vida e trabalho superiores às de seus pais” (GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013, p. 75), o que, entre os anos 1980 e 1990, provocou uma onda de pessimismo com relação ao futuro da juventude, uma vez que estes já não conseguiam obter uma ascensão superior às

gerações anteriores em seus percursos ocupacionais (GUIMARÃES DOS SANTOS, 2013). Essa situação demonstra que o esforço em educação nem sempre será revertido na conquista de um emprego ou na conquista de um emprego de melhor qualidade (TARTUCE, 2007).

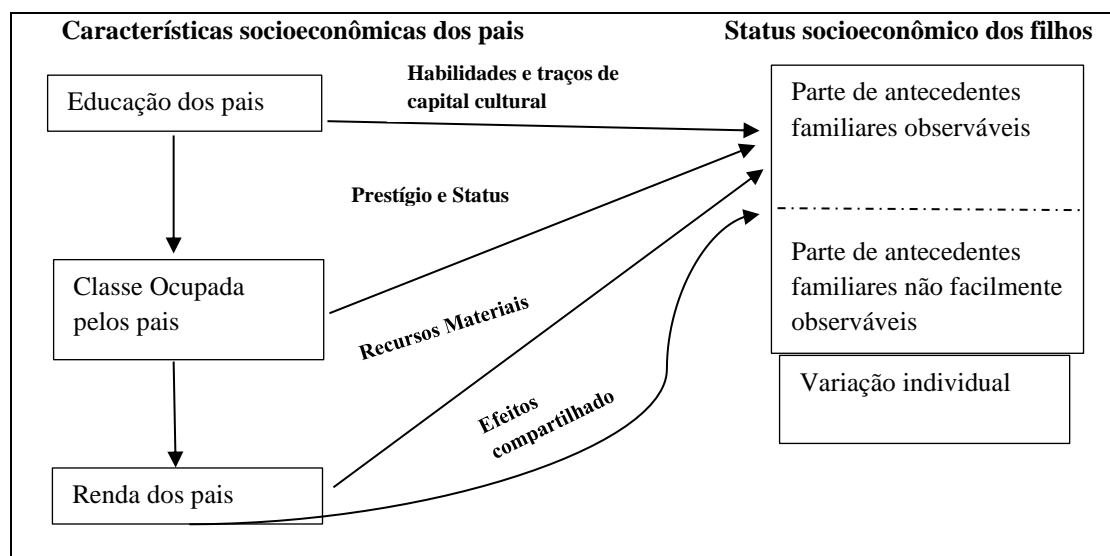
Conforme destaca Peugny (2014), inúmeros fenômenos percebidos hoje, como desemprego, precarização dos contratos de trabalho, dificuldades e pobreza da juventude, os quais agora se constituem como dinâmicas estruturais, emergem desde o fim dos anos 1970. Soma-se a essa dinâmica o pavor do rebaixamento social (*déclassement*), surgido no debate público na segunda metade dos anos 2000. Esse rebaixamento pode acontecer entre gerações, quando os filhos deparam-se com uma situação menos favorável que a dos pais; o rebaixamento dos diplomados, quando os empregos ocupados não estão à altura das qualificações; e o rebaixamento durante o ciclo de vida, quando um acontecimento abrupto provoca uma degradação das condições de vida.

Como complementa Tartuce (2007), uma vez que a juventude seja caracterizada como uma fase de ocorrência simultânea de perda de referências e de incremento de solicitações, o descompasso crescente entre as expectativas criadas e as possibilidades efetivas pode gerar um sentimento de regressão social em relação às gerações anteriores, visto que os jovens irão enfrentar dificuldades crescentes para manter o padrão de vida de sua família de origem. Soma-se a isso o fato de que, muitas vezes, os adultos podem não conseguir dar referência aos mais jovens. Por exemplo, o pai desempregado ou o professor distanciado do mundo juvenil caracterizam-se como uma possível falta de vínculos e de modelos oferecidos, situação que pode vir a produzir efeitos negativos.

Essa vinculação do indivíduo ao seu mundo social primário, construída por Bourdieu (2015) e Souza (2012) ao refletirem acerca das classes sociais, é reforçada na visão de Jaeger (2007), pois se constitui como uma importante tentativa de capturar não somente o entorno da estrutura de classes, mas também aquelas características familiares, muitas vezes não facilmente observáveis. Uma vez que se constituem como características familiares, muitas vezes, de difícil observação, ao não serem incluídas na análise da estrutura de classes podem influenciar ou tornar tendencioso o impacto que estas características exercem no desenvolvimento educacional dos indivíduos (JAEGER, 2007), tendo em vista a transmissão de valores exercida pela família (SOUZA, 2012). Dessa maneira, é interessante que se considere, além dos recursos econômicos e materiais (fatores observáveis), os fatores associados aos capitais social e

cultural (não facilmente observáveis) para analisar a influência da condição de uma geração em outra (EROLA, JALONEN e LEHTI, 2016), conforme representado na Figura 7, abaixo.

Figura 7 Efeito dos recursos dos pais no status socioeconômico dos filhos.



Fonte: Traduzido pelo autor a partir de Erola, Jalonen e Lehti (2016).

Moulton *et al.* (2017) ressaltam ainda a importância de se considerar os avós e sua classe social, com vistas à estender a compreensão da mobilidade de classe, passando a analisar o movimento entre três ao invés de duas gerações. Esse fenômeno, em parte proporcionado pelo prolongamento da vida saudável da geração mais velha que ocasionou mudanças demográficas significativas no que diz respeito à população idosa, faz com que a influência dos avós seja digna de consideração, uma vez que convivem mais tempo com os netos e podem exercer impacto sobre as aspirações destes. Como Jaeger (2007) complementa, estender a análise para além da classe social e dos capitais sociais dos pais permitiria verificar também o impacto e a mudança dos diferentes tipos de capitais ao longo de gerações.

Dessa maneira, a origem privilegiada impactaria não só na obtenção do diploma como também nas condições de fazer valer essa titulação, visto que a elevação do número de detentores de diplomas tende a diminuir o valor dessa formação. No mesmo sentido, os contatos e relacionamentos sociais constituem-se ativos capazes de abrir as portas aos bons empregos, permitindo que os filhos das elites econômicas e culturais reproduzam sua condição social (LE MOS; DUBEUX; ROCHA-PINTO, 2010). Esse fenômeno diz respeito também ao que Souza (2012) denomina de capital familiar, o

qual vincula o indivíduo ao seu mundo social primário, formando um conjunto interligado de disposições para o comportamento, inclusive de comportamentos nada óbvios do mundo do trabalho como a disciplina, autocontrole, e comportamento e pensamento prospectivo. Ocorre, dessa maneira, “a transmissão de exemplos e valores do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais muito adversas” (SOUZA, 2012, p. 50).

Indo além, a relação entre classe e mercado de trabalho é fortemente influenciada pela característica do mercado específico e ao acesso aos meios de formação. No primeiro caso, a possibilidade de mobilidade social é reduzida, visto que será mais influenciada por características pessoais. Por sua vez, no caso do acesso aos meios de formação, há uma relação estreita entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, de forma que o nível de diferenciação entre cursos e instituições influenciará nas possibilidades de mobilidade (FONTOURA; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2014). Para aqueles que estão se esforçando cada vez mais para se qualificar e, assim mesmo não encontram emprego no mercado formal de trabalho, a ênfase na qualificação e na competência como solução dos insucessos individuais constitui-se como algo perverso, visto que transfere ao indivíduo a responsabilidade por gerir seu incerto e inseguro percurso (TARTUCE, 2007).

No discurso que individualiza a responsabilidade por decisões que seriam tomadas equivocadamente por cada indivíduo, subentende-se que a educação oferece as mesmas oportunidades a todos e que, portanto, não alcançar o Ensino Superior seria um indicativo de falta de habilidade ou, ainda, fruto de uma tomada de decisão pobre e não reflexiva. Nesse mesmo sentido, as experiências avaliadas nas trajetórias dos jovens estudantes e, muitas vezes consideradas ao alcance de todos, como um intercâmbio de estudos ou um estágio profissional em uma grande empresa, exigem diferentes níveis de capital econômico, cultural e social, nem sempre disponíveis a todos os jovens (LEHMAN, 2009; 2012; 2013). De acordo com Walpole (2003), instituições como faculdades e universidades, possibilitam que os estudantes obtenham capital acadêmico, ou, posteriormente, capital cultural, social ou econômico, entretanto o contexto familiar exercerá impacto significativo sobre essas aspirações educacionais, principalmente no que tange à persistência e à realização desde as primeiras experiências de escolaridade.

Entretanto, a abordagem mais comum entre os economistas é justamente a relação entre emprego e formação, realçando o ponto de vista da qualificação e examinando a correspondência entre oferta e demanda por habilidade ou capital humano. Assim, o

treinamento e a qualificação definirão o nível de habilidades adquiridas pelo indivíduo e demandadas pelo mercado. É Pierre Bourdieu (2015) quem irá incluir em sua análise pontos como reprodução social, degradação do diploma e fatores ligados à *classement*, *déclassement* e *reclassement* (LEMISTRE, 2017).

Segundo Bourdieu (2015), as transformações ocorridas na relação entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, que teve como consequência a propagação da escolaridade e que provocou mudanças no próprio sistema de ensino e na estrutura social, decorrem de uma maior concorrência pelos diplomas. Dessa forma, frações da classe dominante e da classe média, mais ricas em capital econômico, foram levadas a intensificar a utilização que faziam do sistema de ensino e manter a raridade de seus diplomas e, conseqüentemente, sua posição na estrutura das classes. Assim sendo, o diploma e o sistema escolar tornam-se pretexto de uma concorrência entre as classes, que resulta em uma maior demanda por educação e a uma inflação dos diplomas. Dessa maneira, há grande possibilidade de um diploma sofrer uma desvalorização sempre que o crescimento do número de titulares desses diplomas for mais rápido do que o crescimento do número de posições, cujo acesso, no início, era garantido por esses diplomas (BOURDIEU, 2015).

Bourdieu (2015) destaca, ainda, o caráter institucionalizado de classificações que o sistema de ensino possui, o qual reproduz, “sob uma forma transformada, as hierarquias do mundo social” (BOURDIEU, 2015, p. 363). Assim, a divisão segundo níveis e entre especialidades e disciplinas acaba por refletir divisões sociais sem fim, que opõem teoria e prática, concepção e execução, transformando, com aparente neutralidade, classificações sociais em classificações escolares. Também a origem social segue com seu papel de distinção mesmo após a aquisição do capital escolar por parte dos indivíduos, o que resultaria no que o autor denomina de geração enganada, uma vez que, confiando na promessa do sistema de ensino de que este seria capaz de fornecer uma nova identidade social, não conseguiram alcançar tal posição mesmo com a conquista de um diploma (BOURDIEU, 2015).

Bourdieu e Champagne (2011) esclarecem, ao analisarem o contexto francês, que o sistema de ensino passou por diversas transformações desde os anos 50 e, dentre estas mudanças, a que apresentou as maiores consequências foi, sem dúvida, o acesso por parte das categorias sociais até então eram excluídas, ao jogo escolar. Para Bourdieu e Champagne (2011, p. 482), esse “processo acarretou uma maior intensificação da concorrência, e um aumento dos investimentos educativos por parte das categorias que

já utilizavam plenamente o sistema escolar”. Após um período de ilusão, os novos beneficiados da “democratização” do ensino começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino para se ter sucesso nele e, mais ainda, que não era suficiente ter sucesso no ensino para se ter acesso às posições sociais possíveis de se obter anteriormente, no período elitista do ensino.

As desigualdades, uma vez acessado o sistema de ensino, seguem operando em linhas raciais, entre estudantes brancos e os não brancos, perpassando assim as questões raciais e étnicas (PARK, *et al.*, 2019), e constituem uma dinâmica de mecanismos que criam e perpetuam as injustiças educacionais, agravadas ainda quando pensadas em linhas interseccionais, incluindo também as diferenças de classe e gênero (NUÑEZ, 2014). Porém, conforme explicitam Park e Denson (2013), poucas são as pesquisas que buscam explorar os benefícios educacionais proporcionados pelo envolvimento com diferentes formas de diversidade, sejam elas socioeconômica, religiosa, indo além da questão racial já abordada em diversas pesquisas.

Para Bourdieu (2011), o que se vê nas oportunidades de acesso ao ensino superior é resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da formação escolar, irá pesar com rigor desigual entre os sujeitos de diferentes classes sociais. Esse processo é igualmente percebido desde a formação escolar inicial, na infância, uma vez que a herança cultural das diferentes classes sociais será também responsável pela “diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. (BOURDIEU, 2011, p. 42). Assim, a influência do capital cultural pode ser apreendida pela relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural da família e o êxito escolar (BOURDIEU, 2011).

Dessa forma, segundo Bourdieu e Champagne (2011, p. 482), “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo”, mantendo-se a estrutura de distribuição desigual dos proveitos escolares e dos benefícios sociais. Assim, a instituição escolar passa a ser habitada por um longo prazo por excluídos potenciais, destinados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. Conseqüentemente, a multiplicação de títulos acarreta uma desvalorização da qual os recém-formados são as primeiras vítimas. Indo além, seguem sendo os estudantes de famílias pobres aqueles que possuem as maiores chances de conseguir, ao final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com enormes sacrifícios, nada mais que um diploma desvalorizado, o que pode levar a uma exclusão ainda mais estigmatizante, à medida que tiveram, aparentemente, suas chances (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011).

Ainda Bourdieu (2011) ressalta que as atitudes apresentadas por membros de diferentes classes sociais, particularmente as atitudes a respeito da escola e do futuro oferecido pelos estudos, expressam, em grande parte, o sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. Assim, a atitude com relação ao futuro constitui dimensão fundamental do *ethos* de classe, o qual está associado com o processo de interiorização, no qual as oportunidades objetivas encontram-se transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas. Dessa maneira, à medida que os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, e essas aspirações e exigências são definidas por condições objetivas, excluem-se, assim, a possibilidade de desejar o impossível.

Essas constatações denotam que, apesar das décadas de expansão e reforma educacional, pouco foi feito no sentido de amenizar a relação entre classe social e educação (LEHMAN, 2009; 2012; 2013), o que poderia ser realizado ao se buscar compreender como as diferenças de classes sociais podem moldar as experiências e, até mesmo, o resultado dos estudantes, fato que Walpole (2003) evidencia em seu estudo, ao constatar que as origens do *status* social de um estudante afeta suas experiências e resultados universitários. Assim, estudantes de classe socioeconômica baixa e alta possuem diferentes hábitos e capitais culturais e o fato de frequentarem a mesma universidade não indica, necessariamente, que ambos estudantes de classes diferentes irão passar para um mesmo nível social e econômico. Embora os alunos de baixa classe social ascendam com um curso superior se comparados aos seus pais, alunos que possuem origens econômicas mais favoráveis continuam a ter maior número de vantagens (WALPOLE, 2003), o que vem de encontro com as reflexões trazidas por Bourdieu (2015) e Souza (2012).

Portanto, se considerarmos as desigualdades socialmente condicionadas no âmbito da escola e da cultura, será possível notar que a equidade formal, à qual todo o sistema de ensino obedece, é injusta, uma vez que os privilégios, ao invés de transmitidos, são protegidos por seus beneficiários. Assim, são excluídas todas as interrogações acerca dos meios mais eficazes de se transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que o ensino exige de todos e que as classes sociais transmitem de forma desigual (BOURDIEU, 2011). Por essa razão, Gatti *et al.* (2019) afirma ser importante a tomada de consciência a respeito do fato de que, se de um lado temos avanços e realizações que beneficiam as populações de modo mais abrangente, de outro temos a emergência de situações problemáticas e situações de vulnerabilidade e exclusão social.

Dessa maneira, algumas questões levantadas por Volkmer Martins, Scherdien e Rocha-de-Oliveira (2019) levam a pensar na relação entre as diferentes origens, classes sociais e a etapa de inserção profissional, e como as situações de desigualdade são reproduzidas ao longo do tempo. “Se a formação não garante a inserção profissional, o que faz com que alguns jovens consigam se inserir no mercado e outros não? Por que uns conseguem uma inserção mais qualificante do que outros?” (VOLKMER MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019, p. 570). Tais questões permitem refletir sobre os aspectos que ultrapassam unicamente a formação e que podem influenciar o processo de inserção profissional; e questionar a expansão do Ensino Superior Brasileiro como um processo de democratização do ensino.

Na seção a seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos os quais são utilizados na realização desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentam-se, no presente capítulo, os procedimentos metodológicos que serão adotados no desenvolvimento deste estudo. Assim sendo, esta seção está subdividida em: 4.1 Enfoque e alcance da pesquisa; 4.2 Definição da amostra da pesquisa; 4.3 Estratégias de acesso aos participantes da pesquisa; 4.4 Definição do instrumento de coleta de dados e 4.5 Análise estatística.

4.1 ENFOQUE E ALCANCE DA PESQUISA

Esta etapa caracteriza-se por ser conclusiva, de tipo *survey*, em corte transversal único e com propósito descritivo e quantitativo. Esse tipo de pesquisa, segundo Hair et al. (2005), oferece um panorama de um dado momento, uma vez que os dados são coletados em um único ponto no tempo.

4.2 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA

A população escolhida para análise no presente estudo é composta pelos alunos egressos do curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial e a distância, assim como de instituições privadas e públicas, situadas nas cinco regiões brasileiras. Assim sendo, a amostra do presente estudo é caracterizada como probabilística, a qual, conforme Hair et al. (2005), permite que os pesquisadores consigam calcular o erro associado com o projeto de amostragem estabelecido.

“Com a amostragem probabilística, a escolha do método de amostragem e o uso de uma amostra de tamanho apropriado são fundamentais para a generalização das descobertas a partir da amostra para a população” (HAIR et al., 2005, p. 237). Portanto, para o cálculo da amostra, utiliza-se no presente estudo a amostra de universo infinito, com coeficiente de confiança de 95,5% e erro amostral de 0,05% (5%), conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Demonstrativo de Cálculo para definição de Amostra de Universo Infinito.

AMOSTRA DE UNIVERSO INFINITO	$n = 4.p.q / E^2$	$n = 4.p.q / E^2$
n = número de elementos constantes na amostra;	$n = ?$	$n = 4. 0,5 . 0,5$ $/$ $0,0025$ $n = 400$
p = probabilidade de se encontrar na população o fenômeno procurado;	$p = 0,5$	
q = probabilidade de não o encontrar;	$q = 0,5$	
E = erro que se está disposto a aceitar.	$E = 0,05$ $E^2 = 0,05 * 0,05$ $E^2 = 0,0025$	

Assim, fica definido como amostra necessária para obtenção do nível de confiabilidade da pesquisa, o número mínimo de 400 casos, sendo considerada a obtenção de uma amostra maior no presente estudo. Visando estabelecer a representatividade de cada região, primeiramente, são levantados o número de matrículas, ingressos e concluintes, referentes ao ano de 2017, na modalidade presencial, em instituições públicas e privadas, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Número de Matrículas, Ingressos e Concluintes na modalidade presencial, de instituições públicas e privadas, no ano de 2017, por Localização, segundo a Unidade da Federação.

REGIÃO	MATRÍCULAS	INGRESSOS	CONCLUINTES
Norte	79.724	30.580	12.929
Nordeste	124.837	48.822	18.582
Sudeste	324.655	139.594	62.285
Sul	199.842	55.420	20.671
Centro-Oeste	65.179	27.227	12.702
Total	794.237	301.643	127.169

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

Assim sendo, na região Norte foram realizadas 79.724 matrículas; foram 30.580 ingressantes; e 12.929 concluintes, considerando-se o curso de Pedagogia na modalidade presencial oferecido por instituições públicas e privadas. Na região Nordeste, foram 124.837 matrículas; 48.822 ingressantes; e 18.582 concluintes. Por sua vez, na região Sudeste, foram apresentados os maiores números, com 324.655 matrículas; 139.594 ingressantes; e 62.285 concluintes. Na região Sul, também com números expressivos, foram 199.842 matrículas; 55.420 ingressantes; e 20.671 concluintes. Na região Centro-Oeste, por sua vez, foram 65.179 matrículas; 27.227 ingressantes; e 12.702 concluintes.

Dessa forma, uma vez que o estudo será dado nas cinco regiões brasileiras, adota-se aqui a representatividade por região em relação ao número de concluintes do curso de Pedagogia em ambas as modalidades, como demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação de Pedagogia, no ano de 2017, por Localização, segundo a Unidade da Federação e sua representatividade.

REGIÃO	CONCLUINTES	REPRESENTATIVIDADE DAS REGIÕES (%)
Norte	12.929	10,17%
Nordeste	18.582	14,61%
Sudeste	62.285	48,98%
Sul	20.671	16,25%
Centro-Oeste	12.702	9,99%
Total	127.169	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

Assim sendo, são definidos os seguintes valores representativos da amostra da pesquisa: a) tamanho do universo: 127.169 casos; b) erro máximo aceitável: 5%; c) porcentagem da distribuição estimada da amostra: representatividade de cada região em relação à população do estudo; e d) nível desejado de confiança: 95%. Dessa forma, foi definida, inicialmente, a amostra mínima desejada a ser alcançada com base na representatividade de cada região, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Amostra por região a partir de sua representatividade e por erro amostral.

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Erro Amostral	Amostra	Quantidade mínima por região				
1%	8930	908	1305	4374	1451	892
2%	2357	240	344	1155	383	235
3%	1059	108	155	518	172	106
4%	598	61	87	293	97	60
5%	384	39	56	188	63	38

Contudo, foi possível ultrapassar a quantidade mínima desejada para a realização da pesquisa. Ao todo, foram alcançadas 1.173 observações, durante o período de coleta, ocorrida entre os dias 12 de junho e 18 de novembro do ano de 2019. Destes, 311 foram excluídos, uma vez que não atendiam ao critério de serem egressos do curso de Pedagogia, tendo em vista que, inicialmente, a coleta não se deu unicamente com os egressos deste curso, mas também com os egressos dos demais cursos de licenciatura.

Assim, a amostra válida obtida, composta de 859 observações, uma vez que elaborada como não probabilística, mostrou-se aproximadamente representativa do universo pesquisado e foi estratificada nas diferentes regiões, da seguinte maneira:

Tabela 5 – Amostra obtida por região brasileira	
Amostra válida obtida por região	
Norte	68
Nordeste	130
Sudeste	382
Sul	217
Centro-Oeste	60
Respondidos de forma errada	2
Total	859

Em relação à distribuição por região, algumas considerações acerca do processo de coleta de dados podem ter exercido influência na proporção alcançada por região na

amostra pesquisada. O maior número de observações obtidas na região Sul do país é resultante do fato de o pesquisador residir e, portanto, possuir com maior facilidade, acesso a possíveis entrevistados nesta região, exercendo significativo impacto a rede de contatos previamente construída pelo pesquisador. De maneira oposta, o menor número de observações alcançadas nas regiões Norte e Nordeste deu-se, também, em razão do menor alcance, por parte do pesquisador, nas respectivas regiões, o qual foi construindo novas redes por meio de diferentes ferramentas (conforme relatado na seção 3.3) para alcançar o número almejado. Assim sendo, a proporção da amostra desejada e alcançada nas diferentes regiões ficou estruturada conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Proporções da amostra do estudo

	Proporção (%) das regiões	Amostra esperada (para 859)	Amostra obtida (para 859)	Proporção obtida validada (%)
Norte	10,17%	87	68	7,93%
Nordeste	14,61%	125	130	15,16%
Sudeste	48,98%	421	382	44,59%
Sul	16,25%	140	217	25,32%
Centro-Oeste	9,99%	86	60	7%
Total	100%	859	857	100%

É importante destacar que, das 859 observações, em relação à região, duas foram respondidas de forma equivocada pelos entrevistados, entretanto, foram mantidos para fins de análise, tendo em vista que, nas questões posteriores, as respostas destes entrevistados foram validadas. Desse número total, destaca-se o expressivo número de entrevistadas do gênero feminino, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Número e proporção da amostra por gênero

Gênero	Número da amostra	Percentual da amostra
Feminino	786	91,5%
Masculino	68	7,9%
Outro	5	0,6%
Total	859	100%

Para fins de análise, tendo em vista a teoria de inserção profissional adotada na pesquisa, foram selecionados apenas aqueles egressos que atendiam a duas características: possuir até 36 anos de idade e ter concluído o curso de nível superior a partir do ano de 2012, nos cursos de Pedagogia ou Licenciatura em Pedagogia. Assim sendo, o grupo de interesse analisado é composto por 550 participantes, distribuídos, por região do país, da seguinte maneira: 77 da região Sul, 277 da região Sudeste, 45

egressos do Centro-Oeste, 88 egressos do Nordeste e 62 egressos do Norte, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição do grupo de interesse analisado, por região

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Amostra	Nº absoluto	77	277	45	88	62	550
analisada	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%

4.3 ESTRATÉGIAS DE ACESSO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em razão de a presente pesquisa ser direcionada e aplicada em todo o território nacional, o acesso às diferentes regiões do país e à totalidade do público participante tornou-se inviável. Dessa maneira, fez-se necessária, pelo pesquisador, a utilização de diferentes estratégias com vistas a obter o alcance ao público pesquisado. Assim, lançou-se mão de variadas ferramentas como mídias sociais e correio eletrônico (*e-mail*) para que fosse possível a difusão do instrumento utilizado para a coleta de dados e a realização da pesquisa.

Em relação à etapa de coleta de dados, foram empregadas algumas estratégias utilizadas e sugeridas em pesquisas anteriores (MORAES, 2019), tendo em vista a semelhança entre as populações pesquisadas e os objetivos almejados em ambos os trabalhos.

Assim sendo, alguns aspectos foram considerados durante o período de coleta dos dados. Primeiramente, em relação ao horário de aplicação da pesquisa, adotou-se a estratégia de aplicação em diferentes momentos, concentrados, em grande parte, no período da tarde. Os horários definidos e adotados por Moraes (2019) como sendo os mais indicados na realização de sua pesquisa, sendo eles o (1) pré-almoço, entre 10 horas e meio dia; (2) pós-trabalho, entre 17h e 19 horas e (3) horário de ceia, entre 22h e meia-noite; foram igualmente adotados no presente trabalho com vistas a facilitar o acesso dos pesquisados ao instrumento de coleta nos horários em que fosse mais viável a eles, apresentando boa aceitação dos entrevistados o período da tarde, mais especificamente de pós-trabalho.

Em relação às estratégias de divulgação, disseminação e alcance dos pesquisados, essa ocorreu majoritariamente por meio do envio de mensagens, através de mídias sociais, como Facebook, WhatsApp e Instagram, para o público alvo da presente pesquisa. Buscando evitar o impedimento da utilização, pelo pesquisador, dessas ferramentas de

comunicação em razão do intenso uso, conforme relatado por Moraes (2019), o pesquisador optou por fazer, primeiramente, o envio do instrumento via diferentes grupos (nos quais o pesquisador teve que solicitar autorização para ingressar), tanto de WhatsApp como de Facebook, relacionados, inicialmente a temas associados a todos os cursos de licenciaturas e, posteriormente, mais especificamente aos temas ligados ao curso de Pedagogia e aos Pedagogos, solicitando o repasse do instrumento pelos participantes dos respectivos grupos. Posteriormente, com vistas a intensificar o envio aos indivíduos pertencentes ao público alvo, o pesquisador solicitou apoio a diferentes membros familiares e não-familiares (colegas de curso, amigos), residentes em diferentes regiões do país, para repassarem o instrumento de pesquisa, o que gerou forte adesão por parte dos respondentes residentes em regiões mais distantes do ponto em que se encontrava o pesquisador no momento da coleta de dados.

Nesse ponto, é importante destacar que algumas estratégias tiveram que ser adaptadas para a realidade da presente pesquisa, durante o transcorrer do período de aplicação do instrumento de coleta, ocorrido entre os dias 12 de junho à 18 de novembro do ano de 2019. A estratégia, inicialmente adotada com base no trabalho de Moraes (2019), buscando utilizar mais intensamente os grupos de Facebook e WhatsApp com vistas a alcançar um maior número de entrevistados, não gerou a adesão esperada pelo pesquisador, o que fez com que ele partisse para um envio mais individualizado do instrumento de coleta aos sujeitos alvo da pesquisa, o que gerou um melhor resultado por meio da maior adesão por parte dos entrevistados.

Alguns potenciais participantes (muitos deles professores e coordenadores de curso) foram adicionados às redes de amizade nas mídias sociais do pesquisador, com vistas a buscar acesso a maiores grupos de possíveis entrevistados. Foi solicitada, também, a veiculação da pesquisa e adesão voluntária em diferentes sites e páginas especializadas, como no perfil do Facebook da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (em anexo). Foi realizado o envio da pesquisa por *e-mail* para diferentes entidades e organizações relacionadas à área, como sindicatos de professores, comissões de diretores e coordenadores de curso, Secretarias de Educação ligadas a diferentes municípios e câmaras municipais de professores.

4.4 DEFINIÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Com vistas a elaborar o instrumento de pesquisa da presente pesquisa, foram utilizados os autores mencionados na fundamentação teórica, como demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Construtos, elementos teóricos, autores e questões do instrumento de pesquisa.

Construtos	Elementos	Autores	Questões
Inserção profissional	Elementos Individuais	Rocha-de-Oliveira (2009); Rocha-de-Oliveira; Piccinini, (2012a); Rocha-de-Oliveira; Piccinini, (2012b)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 51, 52, 63, 64, 110, 111
	Elementos Coletivos		62
	Elementos Sócio-históricos		47, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
	Inserção qualificante e não-qualificante	Cordeiro (2002)	27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 66
	<i>Déclassement</i>	Peugny (2014)	42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50
Mobilidade Social	Capital Econômico	Bourdieu (2015)	84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 112, 113, 114, 115
	Capital Cultural		74, 76, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104
	Capital Social		78, 79, 80, 81, 93, 97, 98
	Capital Econômico e cultural dos pais		102, 105, 106, 107, 109
	Variáveis de gosto		
	<i>Status</i> ocupacional		77, 82, 83

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Estabelecidos os elementos e autores que embasarão as questões do instrumento de pesquisa, apresenta-se a seguir as questões elaboradas, como exposto nos Quadros abaixo.

4.4.1 Organização do instrumento de pesquisa

Nesta subseção, são apresentadas as questões as quais compõe o questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (Apêndice A). As questões foram

organizadas de acordo com os elementos que as formam e seu respectivo número, conforme exposto no Quadro 3.

4.4.1.1 Construto inserção profissional versus elementos individuais, coletivos e sócio históricos

Neste tópico, busca-se, por meio das questões apresentadas, subsídios para a discussão acerca da temática envolvendo o construto inserção profissional e as variáveis relacionadas aos elementos individuais, coletivos e sócio-históricos, os quais estão estruturados com base nos trabalhos de Rocha-de-Oliveira (2009); Rocha-de-Oliveira; Piccinini (2012a); Rocha-de-Oliveira; Piccinini (2012b), uma vez que adota-se aqui a ideia de inserção profissional como caracterizada por um processo individual, coletivo, histórico e socialmente inscrito (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Quadro 7- Questões acerca da Inserção Profissional e elementos individuais

INSERÇÃO PROFISSIONAL E ELEMENTOS INDIVIDUAIS		
Questão	Variável	Indicador / Escala
01	Idade	Pergunta Aberta
02	Gênero	(1) Masculino (2) Feminino (3) Outro
03	País de Origem	(1) Brasil (2) Outro
04	Estado de Origem	Pergunta Aberta
05	Cidade de Origem	Pergunta Aberta
06	Cidade de residência no momento do ensino superior	Pergunta Aberta
07	Atual cidade de residência	Pergunta Aberta
08	Curso	(1) Pedagogia (2) Licenciatura (3) Outro
09	Se Licenciatura, qual?	Pergunta Aberta
10	Instituição de ensino	(1) Universidade (2) Faculdade (3) Centro Universitário (4) Instituto Federal (5) Outro
11	Nome da Instituição de Ensino	Pergunta Aberta
12	Quanto a instituição, essa é?	(1) Pública (2) Privada
13	Ano e semestre de ingresso no curso.	Pergunta Aberta
14	Ano e semestre de formatura	Pergunta Aberta

15	Processo Seletivo para ingresso no curso	(1) Vestibular (2) ENEM (3) Transferência Externa (4) Transferência Interna (5) Ingresso de Diplomado (6) Outro
16	Pretensão de ser professor(a) ao ingressar na graduação.	De (1) Nenhuma a (10) Muita
17	Principais motivações para escolha do curso	(1) Influência familiar (2) Oportunidade de emprego na área (3) Duração do curso (4) Preço do curso (5) Influência de amigos (6) Influência de professores ou da Escola de Ensino Médio (7) Já trabalhava na área (8) Para fazer concurso público (9) O curso ser noturno (10) Falta de outras opções que me interessassem (11) Outro
18	Você possui algum tipo de bolsa integral ou parcial para custeio do curso, ou algum tipo de financiamento no ensino superior?	(1) Não (2) Sim, tive bolsa de instituição de ensino (3) Sim, tive Fies (4) Sim, tive Prouni (5) Outro
19	Depois que entrou no ensino superior trocou de trabalho quantas vezes?	(1) Nenhuma, e não estou trabalhando no momento (2) Nenhuma, pois nunca trabalhei (3) Nenhuma, trabalho na mesma instituição (4) 1 vez (5) 2 vezes ou mais
20	Quanto tempo você permaneceu sem trabalho depois que se formou?	(1) 0 meses (2) De 1 a 5 meses (3) De 6 a 12 meses (4) De 13 a 24 meses (5) De 25 a 36 meses (6) Mais de 3 anos
21	Depois de sua formação no ensino superior você:	(1) Não precisou mais estudar (2) Fez somente cursos de capacitação oferecidos pela instituição (3) Iniciou outro curso superior (4) Iniciou uma pós-graduação (especialização) (5) Iniciou uma pós-graduação (mestrado)
22	Depois que se formou você trocou de trabalho	(1) Nenhuma e não estou trabalhando no momento; (2) Nenhuma, pois nunca trabalhei; (3) Nenhuma, trabalho na mesma organização; (4) 1 vez; (5) 2 vezes ou mais.
23	Se você trocou de trabalho, qual foi a motivação de sua escolha?	Pergunta Aberta
24	Qual era a sua pretensão de ser professor ao concluir a graduação?	De (1) Nenhuma a (10) Muita
25	Atualmente você atua como professor?	(1) Sim (2) Não

26	Assinale a situação que melhor descreve o seu caso durante a maior parte do curso:	(1) Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e meus gastos financiados pela família; (2) Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos integralmente financiados pela família; (3) Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados pela família; (4) Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e me sustentando; (5) Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e contribuindo para o sustento da família; (6) Trabalhando e sendo o principal responsável pelo sustento da família; (7) Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e vivendo de rendimentos (poupança, por exemplo).
28	Você já se sentiu discriminado em processos seletivos?	(1) Não, nunca; (2) Sim, já me senti discriminado por motivo de raça; (3) Sim, já me senti discriminado por motivo de gênero; (4) Sim, já me senti discriminado pela minha idade; (5) Sim, já me senti discriminado pela minha classe social; (6) Outro
29	Está trabalhando atualmente?	(1) Sim (2) Não
63	Quando terminei o Ensino Médio minha prioridade era fazer o ensino superior.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
64	Quando terminei o ensino médio minha prioridade era encontrar trabalho.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
111	Qual sua cor/raça?	(1) Preto (2) Branco (3) Pardo (4) Indígena (5) Amarelo (6) Outro
110	Qual seu Estado Civil?	(1) Solteiro (a) (2) União Estável (3) Casado (a) (4) Separado (a) (5) Divorciado (a) (6) Viúvo (a)
51	A rede de contatos que construí no ensino superior foi importante para eu conseguir me inserir no mercado de trabalho	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
52	Meus amigos mais próximos e meus familiares me ajudaram a me inserir no mercado de trabalho	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

A questão acerca dos elementos coletivos relacionados com a inserção profissional, é demonstrada no Quadro 8, abaixo.

Quadro 8 - Questões acerca da Inserção Profissional e elementos coletivos

INSERÇÃO PROFISSIONAL E ELEMENTOS COLETIVOS		
Questão	Variável	Indicador / Escala
62	Meus pais relatam que quando eles eram jovens era mais difícil chegar ao Ensino Superior.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Por sua vez, os elementos sócio-históricos relacionados com a inserção profissional são introduzidos por meio das questões apresentadas no Quadro 9, apresentado abaixo.

Quadro 9 - Questões acerca da inserção profissional e elementos sócio-históricos

INSERÇÃO PROFISSIONAL E ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS		
Questão	Variável	Indicador / Escala
53	Agências de emprego e de estágio foram importantes para eu conseguir entrar no mercado de trabalho	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
47	Independente da formação recebida, estar cursando (ter cursado) o Ensino Superior permitiu que eu subisse de cargo onde trabalho	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
54	A progressão de carreira de quem trabalha na Escola implica assumir cargos de coordenação e/ou direção	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
55	Percebo que o status da instituição que realizei o Ensino Superior foi importante para a minha inserção no mercado de trabalho	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
56	Tive que buscar cursos fora da minha instituição de ensino para complementar minha formação para o mercado de trabalho	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
57	Durante o curso superior, percebi ações da instituição de ensino para auxiliar minha inserção profissional	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

58	Em processos seletivos percebi que os cursos de bacharelado são preferidos aos de licenciatura.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
59	Durante o Ensino Superior, passei a frequentar lugares que antes não frequentava.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
60	No Ensino Superior, construí uma rede de relacionamentos que possivelmente não teria antes de entrar nesse nível de ensino.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
61	O preparo para inserção profissional oferecido pela instituição na qual cursei o curso superior foi insuficiente	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
65	O Ensino Superior permitiu que eu conseguisse trabalhos que dificilmente conseguiria sem esse nível de ensino.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
67	As políticas de bolsas e financiamento do Governo Federal foram importantes para que eu pudesse cursar o ensino superior	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
68	A política de cotas foi importante para que eu tivesse acesso ao ensino superior	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
69	O curso de graduação me preparou para assumir atividades de coordenação no espaço escolar.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
70	O curso de graduação me preparou para assumir atividades de direção no espaço escolar.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
71	Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de ser diretor(a) ao concluir a graduação?	De (1) Nenhuma a (10) Muita
72	Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de atuar na área de educação, mas não trabalhar em escola, ao concluir a graduação?	De (1) Nenhuma a (10) Muita
73	Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de atuar na área de educação ao concluir a graduação?	De (1) Nenhuma a (10) Muita

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

4.4.1.2 Construto inserção profissional e inserção qualificante e não qualificante

Para este ponto, são considerados os trabalhos de Volkmer-Martins (2016) e Cordeiro (2002), os quais propõem alguns questionamentos acerca de aspectos associados à teoria de inserção, classificando-as em qualificante ou não qualificante,

partindo de aspectos relacionados com o contrato de trabalho, autonomia e qualificação profissional, sistemas de progressão de carreira, tempo de trabalho e outros aspectos.

Quadro 10- Questões acerca da inserção profissional e elementos de inserção qualificante e não-qualificante

INSERÇÃO PROFISSIONAL E ELEMENTOS DE INSERÇÃO QUALIFICANTE E NÃO-QUALIFICANTE		
Questão	Variável	Indicador / Escala
30	Qual o porte da instituição?	(1) Micro (até 19 funcionários) (2) Pequena (20 a 99 funcionários) (3) Médio (100 a 500 funcionários) (4) Grande (mais de 500 funcionários)
31	Qual o tipo de instituição?	(1) Pública (2) Privada (5) ONG
32	Qual o ramo de atuação da instituição?	(1) Indústria (2) Comércio (3) Serviços em geral (4) Serviços na área da educação (3) Outro
33	Qual seu vínculo com a instituição?	(1) Estágio não remunerado (2) Estágio remunerado (3) Funcionário Público Concursado (4) Cargo em Comissão (5) Funcionário de empresa privada com carteira assinada (6) Funcionário de empresa privada sem carteira assinada (7) Voluntário (8) Terceirizado (9) Trabalha em empresa/negócio familiar (10) Trabalha por conta própria (11) Sou dono e/ou sócio/associado/cooperado de uma empresa (12) Outro_____
34	O seu contrato de trabalho é por tempo:	(1) Determinado (que tem datas de início e término antecipadamente combinadas entre o trabalhador e o empregador) (2) Indeterminado (há data de início, mas não consta a de término) (3) Outro_
35	Qual o seu cargo e sua função?	Pergunta Aberta
36	Quanto ao seu tempo semanal de trabalho	(1) Você trabalha em tempo integral (40 horas semanais ou mais) (2) Você trabalha em tempo parcial (menos de 40h semanais) por escolha própria (3) Você trabalha em tempo parcial (menos de 40h semanais) por determinação da organização (4) Você trabalha em tempo parcial (20h semanais), pois é bolsista ou estagiário

37	A sua instituição possui algum plano de qualificação profissional?	(1) Não (2) Sim, possui cursos organizados pela própria instituição (3) Sim, contrata empresas para dar cursos na própria instituição (4) Sim, a organização paga uma porcentagem (ou tudo) de cursos que os funcionários queiram fazer fora da instituição e que estejam ligados ao trabalho (5) Sim, a organização paga uma porcentagem (ou tudo) de cursos que os funcionários queiram fazer fora da instituição, mesmo que não estejam ligados diretamente ao trabalho (6) Outro
38	Em relação ao seu trabalho atual, você:	(1) Está satisfeito; (2) Está insatisfeito, mas não está buscando outro; (3) Está insatisfeito e procurando outro; (4) Está em vias de trocar de emprego
39	Possuo autonomia para realizar minhas tarefas	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
40	A instituição na qual trabalho não possui um sistema claro de progressão de carreira	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
41	Sou o principal responsável pela minha qualificação profissional	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
27	Você já contribuiu para previdência social (INSS)?	(1) Não, nunca contribuí (2) Sim, estou contribuindo atualmente (3) No momento não, mas já contribuí
66	Em geral nos postos de trabalho que já ocupei possuía autonomia para realizar as tarefas	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

4.4.1.3 Construto inserção profissional e *déclassement*

Aborda-se aqui o rebaixamento social, o rebaixamento dos diplomas e as relações existentes entre ambos, com base no trabalho de Peugny (2014), explorado na fundamentação teórica.

Quadro 11 - Questões acerca da inserção profissional e *déclassement*

INSERÇÃO PROFISSIONAL E DÉCLASSEMENT		
Questão	Variável	Indicador / Escala
42	Ocupo uma vaga de emprego inferior ao meu nível de qualificação	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
43	Recebo remuneração inferior ao meu nível de qualificação	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
44	Uma pessoa com menos qualificação que eu poderia realizar as atividades que desempenho na organização	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
45	Sinto que com a minha idade meus pais tinham um trabalho melhor que o meu	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

46	A formação recebida na instituição de ensino permitiu que eu subisse de cargo onde trabalho.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
48	O curso permitiu melhorar a minha situação econômica.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
49	Por meio da formação, pude auxiliar financeiramente minha família.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
50	Na organização onde trabalho a remuneração de quem é bacharel é maior do que a de quem é das licenciaturas.	De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Apresentam-se, abaixo, as questões elaboradas acerca do construto Mobilidade Social, como exposto no Quadro 12.

4.4.1.4 Construto mobilidade social

Busca-se, através dos estudos de Bourdieu (2015), explorados também por Volkmer-Martins (2016), relacionar aspectos da mobilidade social com *status* ocupacional, com os capitais econômico e cultural, abordando também as mudanças entre diferentes gerações, e com as variáveis de gosto.

Quadro 12 – Questões acerca da Mobilidade Social e capital econômico

MOBILIDADE SOCIAL E CAPITAL ECONÔMICO		
Questão	Variável	Indicador / Escala
84	Em relação a sua moradia, você:	(1) Mora com pais (2) Mora sozinho (3) Mora com cônjuge/companheiro (4) Mora com amigos (5) Outros
85	Em relação ao imóvel no qual você mora ele é	(1) Alugado (2) Próprio (financiado ou não) (3) Emprestado (4) Outro _____
86	Em relação às suas férias, você normalmente	(1) Fica em casa (2) Vai para casa de amigos ou parentes (3) Aluga casa/apartamento (4) Vai para hotel/pousada (5) É proprietário de imóvel onde passa férias
87	Em relação ao local onde passa férias, você geralmente	(1) Fica na cidade onde mora (2) Vai para outra cidade do Estado (3) Vai para outro Estado do Sul (Santa Catarina ou Paraná) (4) Vai para outro Estado que não seja do Sul (5) Vai para algum país da América Latina (6) Vai para outro país que não seja na América Latina

88	Quantos veículos automotores existem na residência na qual você mora?	(1) Nenhum (2) 1 (3) 2 ou 3 (4) 4 ou mais
89	Você possui veículo automotor próprio?	(1) Sim (2) Não
90	Você possui plano de saúde privado?	(1) Não (2) Sim, pela empresa/instituição (3) Sim, paga particular (4) Sim, como dependente do cônjuge/companheiro (5) Outro _____
91	Você possui alguma previdência privada?	(1) Não (2) Sim, de órgão de classe (3) Sim, de fundo de pensão da instituição (4) Sim, de instituição bancária (5) Outro _____
92	Você possui acesso à internet?	(1) Não (2) Sim, no trabalho (3) Sim, na instituição de ensino (4) Sim, no celular (5) Sim, em casa (6) Outro
112	O número total de pessoas que moram em seu domicílio, incluindo você:	(1) 1 (2) 2 (3) 3 (4) 4 (5) 5 (6) 6 ou mais
113	Você possui filhos e/ou enteados?	(1) Não (2) Sim, 1 (3) Sim, 2 (4) Sim, 3 (5) Sim, 4 ou mais
114	Qual sua renda bruta mensal (total de rendimentos individuais)?	Pergunta aberta
115	Qual a renda bruta mensal da sua família (total de rendimentos, incluindo os seus)?	Pergunta aberta

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Quadro 13 – Questões acerca da mobilidade social e capital cultural

MOBILIDADE SOCIAL E CAPITAL CULTURAL		
Questão	Variável	Indicador / Escala
74	Você cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola	(1) Pública (2) Privada
76	Você cursou a maior parte do Ensino Médio em escola	(1) Pública (2) Privada
94	Você possui conhecimento de língua inglesa?	(1) Não (2) Sim, básico (3) Sim, intermediário (4) Sim, avançado

95	Você possui conhecimento de língua espanhola?	(1) Não (2) Sim, básico (3) Sim, intermediário (4) Sim, avançado
96	Tem conhecimento de algum outro idioma além de inglês e espanhol?	(1) Não (2) Outro
99	Qual atividade artístico-cultural você prefere?	(1) Cinema (2) Espetáculos teatrais (3) Shows Musicais e/ou concertos (4) Dança (5) Nenhuma (6) Outro
100	Com qual frequência você costuma ir ao cinema?	(1) Nunca (2) 1 vez por ano (3) 1 vez a cada seis meses (4) 1 vez a cada 2 meses (5) 1 vez por mês (6) mais de uma vez por mês
101	No cinema e em casa você geralmente vê filmes	(1) Dublados (2) Legendados
103	Com qual frequência você costuma ir a museus e/ou exposições de arte?	(1) Nunca (2) 1 vez por ano (3) 1 vez a cada seis meses (4) 1 vez a cada 2 meses (5) 1 vez por mês (6) mais de uma vez por mês
104	Quantos livros você costuma ler por ano?	(1) Nenhum (2) de 1 a 2 por ano (3) de 3 a 6 por ano (4) de 7 a 12 por ano (5) mais de 12 por ano

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Quadro 14 – Questões acerca da mobilidade social e capital econômico e cultural dos pais

MOBILIDADE SOCIAL E CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL DOS PAIS		
Questão	Variável	Indicador / Escala
78/79	Qual o grau de escolaridade do seu Pai? Qual o grau de escolaridade da sua mãe?	(1) Nenhum (2) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) (3) Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) (4) Ensino Médio Incompleto/interrompido (5) Ensino Médio completo (6) Ensino Superior incompleto/interrompido (7) Ensino Superior – cursando (8) Ensino Superior – completo (9) Pós-Graduação – especialização (10) Pós-Graduação – mestrado (11) Pós-Graduação – doutorado (12) Não se aplica
80/81	Qual curso de graduação seu pai fez? Qual curso de graduação sua mãe fez?	Pergunta aberta

93	Quando você tinha cerca de 14 anos você morava em	(1) Imóvel alugado (2) Imóvel próprio (da família, financiado ou não) (3) Imóvel emprestado
97	Quando você tinha cerca de 14 anos, nas suas férias você normalmente	(1) Ficava em casa (2) Ia para casa de amigos ou parentes (3) Ia para casa/apartamento alugado (4) Ia para hotel/pousada (5) Ia para casa/apartamento da família em outra cidade
98	Quando você tinha cerca de 14 anos seus pais (ou os responsáveis por você) costumavam ler	(1) Jornal (2) Revista de entretenimento especializada (3) Revista de atualidades (4) Não liam (5) Outro_____

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Quadro 15 – Questões acerca da mobilidade social e variáveis de gosto

MOBILIDADE SOCIAL E VARIÁVEIS DE GOSTO		
Questão	Variável	Indicador / Escala
102	Qual estilo de música você prefere?	(1) Samba (2) Pagode (3) Axé (4) Funk (5) Sertanejo (6) Rock (7) MPB (8) Jazz (9) Outro_____
105	Qual gênero de livros você costuma ler?	(1) técnicos e de estudo (2) romances (3) filosofia (4) política (5) autoajuda (6) economia (7) relatos históricos (8) arte (9) religiosos (10) Outro_____
106	Que tipo de periódicos você costuma ler?	(1) Jornal/portais de notícias (2) Revista de entretenimento/especializadas (3) Revista de atualidades (4) Nenhum (5) Outro
107	Você possui religião?	(1) Sim. Qual? (2) Não
109	Se você possui religião, quantas vezes você costuma ir a celebrações religiosas (estudos religiosos)?	(1) De 1 a 2 vezes por ano (2) De 3 a 6 vezes por ano (3) De 7 a 12 vezes por ano (4) De 2 a 4 vezes por mês (5) Mais do que 4 vezes por mês (6) Nunca

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

Quadro 16 – Questões acerca da mobilidade social e status ocupacional

MOBILIDADE SOCIAL E STATUS OCUPACIONAL		
Questão	Variável	Indicador / Escala
77	Qual o seu cargo e sua função?	Questão aberta
82/83	<p>Qual era o trabalho de sua mãe quando você tinha cerca de 14 anos?</p> <p>Qual era o trabalho do seu pai quando você tinha cerca de 14 anos?</p>	<p>(1) Gerentes de grandes empresas, funcionários públicos de alto cargo, grandes proprietários de empresas e grandes fazendeiros.</p> <p>(2) Profissões liberais (médico, advogado, dentista). (3) Professores ensino superior, produtores artísticos, patrões do comércio grande ou da indústria, quadros do setor privado (qualificado), engenheiros, arquiteto, veterinário, quadros intermediários do setor público, quadros intermediários do setor privado, trabalhadores da indústria com alta qualificação, psicólogos, contadores, analista de sistemas, desenvolvedor de software.</p> <p>(4) Patrões do comércio médio, professores primários/ensino médio, enfermeiro, agente social, jornalista, bibliotecário, fotógrafo, publicitário, músico, bancário, militar, radialista, fisioterapeuta, coreógrafa, designer gráfico, projetista, produtor.</p> <p>(5) Quadros médios do comércio (lojas e restaurantes), técnicos, empregados de escritório, funcionário público de cargos baixos, policial, corretor de imóveis, comprador, representante comercial.</p> <p>(6) Serviços médico-sociais (técnicos da saúde), pequenos comerciantes, quadros médios administrativos, administradores de pequenos estabelecimentos industriais e de serviços, gerentes em pequenos estabelecimentos.</p> <p>(7) Pequenos proprietários sem empregados, incluindo pequenos produtores rurais.</p> <p>(8) Atendente de telemarketing, frentista, caixa de supermercado, trabalhadores domésticos (diarista, empregada doméstica, babá, jardineiro, motorista), cuidadora geriátrica, garçom, cobrador, vendedor ambulante, vigilante, zelador.</p> <p>(9) Técnicos: metalúrgico, mecânico, eletricista, confeitoiro, padeiro, cozinheiro, cabeleireiro.</p> <p>(10) Pintores, pedreiros, azulegista, gessoiro, encanador, sapateiro, artesãos, operário sem qualificação, camareira, auxiliar de cozinha, copeiro, açougueiro, auxiliar transporte, agente funerário, soldador, merendeira, separador, recepcionista, catador de reciclados, manicure, operários de baixa qualificação.</p> <p>(11) Assalariados agrícolas, pequenos produtores rurais.</p> <p>(12) Não se aplica</p> <p>(13) Não trabalhava</p> <p>(14) Outro</p>

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Volkmer Martins (2016).

4.5 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para fins de análise uni e bivariada, a limpeza e organização dos dados foi realizada no Excel e os cruzamentos entre as variáveis no SPSS. Como exposto anteriormente, reafirma-se que o interesse do presente estudo está centrado no grupo composto por aqueles respondentes que possuem até 36 anos de idade e que são formados a partir do ano de 2012 nos cursos de Pedagogia.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Neste tópico, são apresentados os dados obtidos por meio do instrumento de coleta utilizado e analisados com base no quadro teórico construído a partir dos pontos de análise propostos pela teoria de inserção profissional francesa, adotada na presente pesquisa. Na primeira seção, são apresentados o perfil dos egressos pesquisados, por meio de características, como gênero, faixa etária, raça/cor, estado civil, composição familiar e outras; e a análise da inserção profissional experimentadas por eles, através da análise de fatores, como a situação laboral dos egressos durante a realização do Ensino Superior, motivações para escolha do curso, formas de ingresso no curso entre outros. Na subseção, são explorados os elementos sócio-históricos relativos ao tipo de contrato de trabalho que os egressos possuem, jornada de trabalho que exercem, cruzando com elementos de raça, classe e gênero, objetivando refletir acerca da mobilidade social vivenciada por estes egressos.

5.1 PERFIL DOS EGRESSOS: ANÁLISE DA INSERÇÃO PROFISSIONAL

A amostra analisada é composta por 550 participantes, distribuídos por região da seguinte maneira: 77 da região Sul, 277 da região Sudeste, 45 egressos do Centro-Oeste, 88 egressos do Nordeste e 62 egressos do Norte, portanto, com maior representatividade nas regiões Sudeste (50,4%), Nordeste (16%) e Sul (14%), respectivamente. Segue sendo significativamente expressivo o predomínio de mulheres na amostra analisada, composta por 504 (91,6%) pessoas do gênero feminino; 43 (7,8%) do gênero masculino e 3 (0,5%) na categoria outro gênero. A estratificação por gênero entre as regiões do país é apresentada na Tabela 9, abaixo.

Tabela 9 – Percentual de egressos por gênero e região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Feminino	Nº absoluto	67	251	45	84	56	503
	Entre as regiões	13,3%	49,9%	8,9%	16,7%	11,1%	100%
	Internamente	87%	90,6%	100%	95,5%	90,3%	92,7%
Masculino	Nº absoluto	10	24	0	4	5	43
	Entre as regiões	23,3%	55,8%	0%	9,3%	11,6%	100%
	Internamente	13%	8,7%	0%	4,5%	8,1%	6,9%
Outro	Nº absoluto	0	2	0	0	1	3

	Entre as regiões	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	100%
	Internamente	0%	0,7%	0%	0%	1,6%	8,6%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

A maior concentração de egressos na região Sudeste, na presente pesquisa, pode estar ligada ao fato de haver maior oferta de cursos de Pedagogia, por Universidades, Centro Universitários e Faculdades nessa região, conforme afirmam Gatti e Nunes (2009). Tendo em vista a maior representatividade da região Sudeste na amostra pesquisada, a maior concentração de mulheres dá-se, igualmente, na mesma região. A expressiva presença do gênero feminino entre os egressos do curso de Pedagogia vai de encontro aos resultados encontrados em pesquisas anteriormente realizadas (GATTI *et al.*, 2019; ARTES; RICOLDI, 2016 SALES; CHAMON, 2011). A partir dos anos 2000, com a expansão das matrículas no Ensino Superior, o acesso das mulheres ultrapassa o acesso masculino e esse movimento destaca ainda mais certos fatos, como a caracterização dos cursos de licenciaturas como sendo cursos femininos (GATTI *et al.*, 2019; ARTES; RICOLDI, 2016).

No ano de 2010, para cada 100 homens que frequentavam esses cursos, havia 257 mulheres matriculadas. Essa presença maciça do gênero feminino no curso de Pedagogia, de certo modo, dá continuidade à trajetória de escolarização da mulher, tendo em vista que foi por intermédio dos cursos normais, no século passado, que proporção considerável de mulheres conseguiu acessar o ensino de nível médio no país, qualificando-se para entrar no mercado de trabalho como professora primária (GATTI *et al.* 2019). Entretanto, como ressaltam Artes e Ricoldi (2016, p. 82) “faz sentido não sucumbir à tentação de julgar a superioridade numérica das mulheres como uma vantagem em si mesma”.

Os cursos de Pedagogia, ao estarem voltados à formação de docentes para creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental, à semelhança do papel desempenhado nos anteriores cursos normais, obedece a um padrão fortemente segmentado do ponto de vista de gênero (GATTI *et al.*, 2019) incorrendo na expansão do número de mulheres no Ensino Superior ainda estar ligada a cursos e carreiras de menor prestígio na hierarquia social das profissões (ARTES; RICOLDI, 2016) acarretando na baixa remuneração e na reserva de posições mais proeminentes no interior da área para indivíduos do gênero masculino (GATTI *et al.*, 2019).

Ainda assim, Gatti et al. (2019) ressalta o importante papel desempenhado pelos cursos de Pedagogia, à semelhança dos antigos cursos normais, como sendo uma das mais importantes vias de acesso ao Ensino Superior de mulheres pobres e, em proporções significativas, negras, que estão ascendo a esse nível de escolaridade. Na amostra pesquisada, percebe-se o predomínio de pessoas de cor branca, sendo mais expressivo na região Sudeste (55,2%) e Sul (15,8%). Em relação a pessoas negras, entre as regiões, estas estão concentradas nas regiões Sudeste (43%) e Nordeste (33,6%). Se analisadas as regiões internamente, apenas a região Nordeste apresenta uma maior concentração de pessoas negras (48,9%) ante 40,9% de pessoas brancas. As demais regiões apresentam significativa concentração de pessoas da cor branca: Sul (76,6%), Sudeste (74,4%), Centro-Oeste (71,1%) e Norte (64,5%), respectivamente. Dessa maneira, os dados encontrados corroboram o constatado por Gatti et al. (2019), acerca do fato de que as pessoas negras, apesar de constituírem o segmento majoritário do país, no Ensino Superior são os estudantes brancos que constituem a maioria. A distribuição da amostra pesquisada por cor ou raça entre as regiões do país é apresentada na Tabela 10.

Tabela 10 – Cor ou Raça dos egressos por regiões do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Amarelo	Nº absoluto	0	1	1	0	0	2
	Entre as regiões	0%	50%	50%	0%	0%	100%
	Internamente	0%	0,4%	2,2%	0%	0%	0,4%
Branco	Nº absoluto	59	206	32	36	40	373
	Entre as regiões	15,8%	55,2%	8,6%	9,7%	10,7%	100%
	Internamente	76,6%	74,4%	71,1%	40,9%	64,5%	67,9%
Pardo	Nº absoluto	13	15	4	9	5	46
	Entre as regiões	28,3%	32,6%	8,7%	19,6%	10,9%	100%
	Internamente	16,9%	5,4%	8,9%	10,2%	8,1%	8,4%
Preto	Nº absoluto	5	55	8	43	17	128
	Entre as regiões	3,9%	43%	6,3%	33,6%	13,3%	100%
	Internamente	6,5%	19,9%	17,8%	48,9%	27,4%	23,3%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quanto à faixa etária dos entrevistados, estas foram categorizadas entre os egressos que possuem 19 até 24 anos de idade, seguidos pelos que possuem 25 até 30 anos e por aqueles que possuem entre 31 e 36 anos de idade. A concentração maior ocorre na faixa etária entre 25 e 30 anos (270 egressos). Por região, a maior concentração é apresentada no Sudeste, estando essa região dividida, em maior número, entre a faixa de idade de 31 até 36 anos (135 egressos) e 25 até 30 anos (131 egressos). A faixa etária daqueles que possuem de 19 até 24 anos apresentou pouca representatividade entre os egressos pesquisados (31 egressos), estando estes concentrados nas regiões Sul (16 egressos) e Sudeste (11 egressos), respectivamente. A distribuição do número de egressos com até 36 anos e formados a partir de 2012, por categoria e região do país, é apresentada na Tabela 11

Tabela 11 – Número de egressos por categorias de faixa etária e região do país

	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
De 19 até 24	16	11	0	2	2	31
De 25 até 30	40	131	26	42	31	270
De 31 até 36	21	135	19	44	29	248
Total	77	277	45	88	62	549

Esses dados mostram a manutenção do perfil presente na análise de Gatti (2010), realizada a partir dos dados obtidos pelo questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), a qual evidencia a tendência dos alunos do curso de Pedagogia a serem mais velhos que os alunos das demais licenciaturas, sendo os alunos de Pedagogia mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, principalmente na faixa entre 30 a 39 anos de idade, ou ainda, acima dos 40 anos.

É comum o ingresso tardio nos cursos para a docência, o que pode estar relacionado com o fato de que, para começarem a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, as professoras costumavam realizar a formação de nível médio, para, somente após estarem inseridas profissionalmente, realizarem o curso superior (GATTI; BARRETO, 2009), impelidas, talvez, pelo barateamento das mensalidades nas instituições privadas, por forças das normativas legais, pelas facilidades anunciadas pelos cursos a distância ou ainda, pelo maior acesso a crédito educativo (GATTI et al., 2019).

Por sua vez, em relação à idade média dos egressos analisados, esta é de 29,94 anos. Por gênero, a idade média masculina é de 28,81 e feminina de 30,25 anos. Por região, a idade média apresenta pouca variação, dispersando entre 27,95 anos e 30,56

anos. A variação de idade entre as diferentes cores e raças apresentou também pouca variação, oscilando entre 29 e 30,84 anos de idade. O mesmo ocorreu na idade média dos egressos por tipo de instituição de ensino, variando de 29,40 anos até 30,54 anos, conforme apresentado na Tabela 12, abaixo.

Tabela 12 – Idade média por região, gênero, cor ou raça, e por tipo de instituição de Ensino Superior

Média Geral	Região					Gênero	
	Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Feminino	Masculino
29,94	27,95	30,56	30,49	30,56	30,26	30,25	28,81

Cor/Raça	Amarelo	29,00	Tipo de Instituição	Universidade	29,40
	Branco	30,03		Faculdade	30,54
	Pardo	29,35		Centro Universitário	30,24
	Preto	30,84		Instituto Federal	29,50

Em relação ao tipo de moradia dos egressos entrevistados, a maior concentração deu-se entre aqueles que residem com cônjuge ou companheiro (53,9%), seguido por aqueles que moram com os pais (33%). Aqueles que moram com amigos (6,7%), sozinhos (5,5%) ou que moram em outras opções (0,9%) apresentaram pouca representatividade entre os pesquisados. A distribuição por tipo de moradia dos egressos pesquisados, conforme a região do país, é apresentada na Tabela 13.

Tabela 13 – Tipo de moradia dos egressos por regiões do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Mora com pais	Nº absoluto	23	92	19	25	22	181
	Entre as regiões	12,7%	50,8%	10,5%	13,8%	12,2%	100%
	Internamente	29,9%	33,2%	42,2%	28,4%	35,5%	33%
Mora sozinho	Nº absoluto	9	10	3	4	4	30
	Entre as regiões	30%	33,3%	10%	13,3%	13,3%	100%
	Internamente	11,7%	3,6%	6,7%	4,5%	6,5%	5,5%
Mora com cônjuge/companheiro	Nº absoluto	42	152	21	50	5	296
	Entre as regiões	14,2%	51,4%	7,1%	16,9%	10,9%	100%
	Internamente	54,5%	54,9%	46,7%	56,8%	8,1%	53,9%
Mora com amigos	Nº absoluto	1	22	1	8	5	37
	Entre as regiões	2,7%	59,5%	2,7%	21,6%	13,5%	100%
	Internamente	1,3%	7,9%	2,2%	9,1%	8,1%	6,7%

Outro	Nº absoluto	2	1	1	1	0	5
	Entre as regiões	40%	20%	20%	20%	0%	100%
	Internamente	2,6%	0,4%	2,2%	1,1%	0%	0,9%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quanto ao estado civil dos egressos, estes se classificaram, em maior número, respectivamente como: solteiros (33,9%), casados (26,6%) e união estável (26,4%). A região Sudeste apresenta a maior concentração entre as regiões, seguida pela região Sul (13,7%) na categoria casado; pelas regiões Nordeste e Norte, nas categorias divorciados (ambas com 14,3%) e separados (ambas com 10,2%); pela região Sul (18,8%) na categoria solteiros; e pela região Nordeste nas categorias união estável (24,1%) e viúvo (22,2%). A distribuição por estado civil dos egressos pesquisados, conforme a região do país é apresentada na Tabela 14.

Tabela 14 – Estado civil dos egressos, por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Casado(a)	Nº absoluto	20	78	12	16	20	146
	Entre as regiões	13,7%	53,4%	8,2%	11%	10,9%	100%
	Internamente	26%	28,2%	26,7%	18,2%	61,3%	26,6%
Divorciado(a)	Nº absoluto	0	9	1	2	2	14
	Entre as regiões	0%	64,3%	7,1%	14,3%	14,3%	100%
	Internamente	0%	3,2%	2,2%	2,3%	3,2%	2,6%
Separado(a)	Nº absoluto	1	35	3	5	5	49
	Entre as regiões	2%	71,4%	6,1%	10,2%	10,2%	100%
	Internamente	1,3%	12,6%	6,7%	5,7%	8,1%	8,9%
Solteiro(a)	Nº absoluto	35	82	18	28	23	186
	Entre as regiões	18,8%	44,1%	9,7%	15,1%	12,4%	100%
	Internamente	45,5%	29,6%	40%	31,8%	37,1%	33,9%
União Estável	Nº absoluto	20	68	10	35	12	145
	Entre as regiões	13,8%	46,9%	6,9%	24,1%	0%	100%
	Internamente	26%	24,5%	22,2%	39,8%	0%	26,4%

Viúvo(a)	Nº absoluto	1	5	1	2	0	9
	Entre as regiões	11,1%	55,6%	11,1%	22,2%	0%	100%
	Internamente	1,3%	1,8%	2,2%	2,3%	0%	1,6%
Totais	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Em relação à composição familiar dos egressos pesquisados, 63,8% da amostra analisada não possui filhos, seguidos por aqueles que possuem apenas um filho (27,9%), os que possuem dois filhos (7,1%), aqueles que possuem três filhos (1,1%) e aqueles que possuem quatro ou mais filhos (0,2%). A distribuição da composição familiar dos egressos, por região, é apresentada na Tabela 15.

Tabela 15 – Composição familiar dos egressos

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Não	Nº absoluto	56	171	31	54	38	350
	Entre as regiões	16%	48,9%	8,9%	15,4%	10,9%	100%
	Internamente	72,7%	61,7%	68,9%	61,4%	61,3%	63,8%
Sim, 1.	Nº absoluto	13	84	8	28	20	153
	Entre as regiões	8,5%	54,9%	5,2%	18,3%	13,1%	100%
	Internamente	16,9%	30,3%	17,8%	31,8%	32,3%	27,9%
Sim, 2.	Nº absoluto	7	19	4	6	3	39
	Entre as regiões	17,9%	48,7%	10,3%	15,4%	7,7%	100%
	Internamente	9,1%	6,9%	8,9%	6,8%	4,8%	7,1%
Sim, 3.	Nº absoluto	1	2	2	0	1	6
	Entre as regiões	16,7%	33,3%	33,3%	0%	16,7%	100%
	Internamente	1,3%	0,7%	4,4%	0%	1,6%	1,1%
Sim, 4 ou mais.	Nº absoluto	0	1	0	0	0	1
	Entre as regiões	0%	100%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	0%	0,4%	0%	0%	0%	0,2%
Totais	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Em relação à situação laboral dos egressos durante o período em que cursavam o a graduação, a maior ocorrência deu-se na categoria dos egressos que trabalhavam e tinham os gastos parcialmente financiados pela família (44,6%), seguidos por aqueles que trabalhavam e se sustentavam (29%). Há também, em menor grau (10,2%), aqueles que trabalhavam, porém tinham os gastos integralmente financiados pela família. Poucos são os egressos que trabalhavam e eram os principais responsáveis pelo sustento da família (5,5%) ou que trabalhavam e contribuía para o sustento da família (4,7%), assim como, menor é o grupo dos egressos que não trabalhavam e tinham os gastos financiados pela família (5,5%) ou ainda, que não trabalhavam e viviam de rendimentos (0,5%).

Estas características se mostram importantes para a reflexão acerca da juventude e do jovem trabalhador, uma vez que, o curso de vida do jovem não segue um padrão, e pessoas de diferentes grupos etários podem experimentar trajetórias individuais expostas às mesmas situações, assim como diferentes situações podem ser vivenciadas por pessoas do mesmo grupo etário. Por essa razão, situações como o adiamento da formação de união estável e até mesmo o aumento da idade no primeiro casamento podem ser um motivo para o retardamento da saída da casa dos pais, porém não o único. Muitos jovens podem sair da casa dos pais para viver uma relação informal, enquanto outros se casam e seguem morando com os pais. Da mesma forma, a transição do jovem para a vida adulta, marcada pela saída da trajetória estudantil para o ingresso no mercado de trabalho, é também marcada por inúmeras interações e tensões entre estes dois universos distintos (OLIVEIRA et al., 2016).

A distribuição das diferentes situações laborais dos egressos, por região, é apresentada na Tabela 16.

Tabela 16 – Situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por região

		Sul	Sudeste	Centro -Oeste	Nordeste	Norte	Total
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e meus gastos financiados pela família.	Nº absoluto	6	16	1	5	2	30
	Entre as regiões	20%	53,3%	3,3%	16,7%	6,7%	100%
	Internamente	72,7%	61,7%	2,2%	5,7%	3,2%	5,5%
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e vivendo de	Nº absoluto	0	0	0	3	0	3
	Entre as regiões	0%	0%	0%	100%	0%	100%

rendimentos (poupança, por exemplo).	Internamente	0%	0%	0%	3,4%	0%	0,5%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e contribuindo para o sustento da família.	Nº absoluto	9	9	3	1	4	26
	Entre as regiões	34,6%	34,6%	11,5%	3,8%	15,4%	100%
	Internamente	11,7%	3,2%	6,7%	1,1%	6,5%	4,7%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos integralmente financiados pela família.	Nº absoluto	8	27	5	10	6	56
	Entre as regiões	14,3%	48,2%	8,9%	17,9%	10,7%	100%
	Internamente	10,4%	9,7%	11,1%	11,4%	9,7%	10,2%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados da família.	Nº absoluto	23	122	27	39	34	245
	Entre as regiões	9,4%	49,8%	11%	15,9%	13,9%	100%
	Internamente	29,9%	44%	60%	44,3%	54,8%	44,6%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e me sustentando.	Nº absoluto	17	90	9	29	14	159
	Entre as regiões	10,7%	56,6%	5,7%	18,2%	8,8%	100%
	Internamente	22,1%	32,5%	20%	33%	22,6%	29%
Trabalhando e sendo o principal responsável pelo sustento da família.	Nº absoluto	14	13	0	1	2	30
	Entre as regiões	46,7%	43,3%	0%	3,3%	6,7%	100%
	Internamente	18,2%	4,7%	0%	1,1%	3,2%	5,5%
Totais	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Segundo Gatti et al. (2019), em períodos anteriores, aqueles que seriam formados para atuarem como professores da educação básica, eram, majoritariamente, recrutados das camadas médias da população (famílias com renda entre 3 a 10 salários mínimos). Porém, observou-se, nos últimos dez anos, a inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa, e é justamente nos intervalos de renda mais baixos que se concentra grande parte dos estudantes dos cursos ligados à docência.

Entre os estudantes de Pedagogia, as possibilidades de financiamento exclusivo dos estudos pelas famílias caem de 21% no ano de 2005 para 16% no ano de 2015. Assim, passa a ser reduzido o grupo constituído quase que exclusivamente por mulheres que dependiam tão somente das famílias ou de terceiros para estudar. De igual maneira, houve redução da contribuição da família ou de terceiros para o financiamento dos gastos daqueles estudantes que possuem renda própria. Ainda assim, os estudantes de Pedagogia constituem exceção, uma vez comparados aos estudantes dos cursos de licenciaturas que,

em maior grau, possuem renda própria e contribuem para o sustento da família (GATTI et al., 2019).

Conforme Oliveira et al. (2016), o menor número de mulheres financeiramente dependentes dos pais pode estar associado a melhores condições econômicas, mas igualmente com o aumento relativo da escolaridade da mulher e com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. De certa forma, é possível que a conquista da independência seja mais atrativa para as mulheres do que para os homens, tendo em vista o maior número de mulheres que, apesar das dificuldades, conciliam estudos e trabalho, o que na situação dos homens leva os mesmos, muitas vezes, ao abandono da educação formal.

A análise da situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por faixa etária, permite verificar que aqueles que realizaram a graduação sem trabalhar e com os gastos financiados pela família estão concentrados em maior número na faixa de idade entre os 25 e 30 anos, enquanto que aqueles que realizaram a graduação trabalhando e conseguindo seu próprio sustento concentram-se na faixa entre os 31 e 36 anos de idade. A maior concentração ocorre, entretanto, entre aqueles egressos que trabalhavam e tinham seus gastos parcialmente financiados pela família, em maior número entre a faixa de idade de 25 até 30 anos.

Educação e trabalho, na virada para o século 21, passam a estar entre as prioridades para os jovens de diferentes grupos sociais (OLIVEIRA et al., 2016) e assim, faz-se necessária a reflexão acerca da conexão entre estes dois universos, uma vez que “a passagem da universidade para o mercado de trabalho é parte integrante de um processo maior: a entrada na vida adulta” (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b, p. 46). O abreviamento do tempo de permanência na casa dos pais e a menor dependência deles, até então tidos como situações comuns, e a redução do número de jovens que conseguem alcançar essa independência e, após um período, acabavam por depender novamente dos pais é conciliado ainda com outros grupos de jovens que seguem dependendo dos pais e permanecem residindo com eles em razão das crescentes dificuldades de inserção no mercado ou para conquistar as condições necessárias para a sua autonomia (OLIVEIRA et al., 2016). Destacam Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012b), que é possível os jovens ingressarem mais de uma vez no mercado, e, ao não encontrarem uma colocação por tempo indeterminado, acabarem por regressar à casa dos pais até que consigam uma nova oportunidade.

De certa forma, a divisão da amostra analisada, entre os mais jovens no grupo daqueles que cursaram a graduação sem trabalhar, outros em um grupo intermediário, que possuíam uma autonomia parcial em relação ao seu próprio sustento, e um grupo de idade mais avançada como os únicos que conseguiam seu próprio sustento, demonstra aquilo que Oliveira et al. (2016) denomina de padronização despadronizada da trajetória dos jovens trabalhadores, com uma compactação das idades de construção da autonomia, que seguem, da mesma maneira, demonstrando as diferenças de oportunidades e limitações vivenciadas por esses jovens. Por outro lado, é de se pensar naqueles jovens que, de certa forma, não seriam mais considerados jovens e sim adultos, mas que, ao mesmo tempo, não alcançaram a situação de vida social esperada para um adulto, o que leva à utilização do termo “jovens adultos” para se referir àqueles jovens que, por diferentes razões, prolongam o tempo de permanência na casa dos pais, e, assim, redefinem o conceito de juventude, situação essa que é diretamente influenciada pela obtenção de renda ou não por parte destes indivíduos (OLIVEIRA, et al., 2016).

A distribuição das diferentes situações laborais dos egressos, por faixa etária, é demonstrada na Tabela 17.

Tabela 17 - Situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por faixa etária

	19 - 24		25 - 30		31 - 36		Total
	N	%	N	%	N	%	
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e meus gastos financiados pela família.	5	16,1	18	58,1	8	25,8	31
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e vivendo de rendimentos (poupança, por exemplo).	0	0	2	66,7	1	33,3	3
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e contribuindo para o sustento da família.	2	7,7	16	61,5	8	30,8	26
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos integralmente financiados pela família.	3	5,4	34	60,7	19	33,9	56
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados da família.	12	4,9	133	54,3	100	40,8	245
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e me sustentando.	7	4,4	54	34	98	61,6	159
Trabalhando e sendo o principal responsável pelo sustento da família.	2	6,7	13	43,3	15	50	30
Total	31	5,6%	270	49,1%	249	45,3%	550

Por sua vez, a distribuição da situação laboral dos egressos durante o curso de graduação e a raça e cor deles possibilita notar que, na categoria de egressos que estavam trabalhando e possuíam os gastos parcialmente financiados pela família, os brancos constituem o grupo com maior representatividade (71%), enquanto que os egressos de cor preta (22,4%) e pardos (6,5%) apresentam menor expressão nessa categoria. Ainda assim, segundo Gatti et al. (2019), já é possível sentirmos os avanços dos negros e de outros segmentos socialmente fragilizados na competição por postos de maior prestígio e poder na sociedade, possibilitado por meio do ingresso destes, através de diferentes vias de acesso, na trajetória dos cursos superiores.

No começo dos anos 1990, negros e brancos distinguem-se pelas maiores chances de os jovens negros estarem trabalhando ou desempregados, sem nada a declarar a respeito da conjugação de trabalho e estudo. Contudo, ao longo do tempo, com exceção da condição de desemprego, há uma aproximação entre as chances de jovens negros e brancos (PICANÇO, 2016). A distribuição das diferentes situações laborais dos egressos, por raça e cor, é exposta na Tabela 18.

Tabela 18 - Situação laboral dos egressos durante o período de graduação, por raça e cor

	Branca		Preta		Parda		Amarela		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e meus gastos financiados pela família.	22	71	7	22,6	2	6,5	0	0	31	5,6
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e vivendo de rendimentos (poupança, por exemplo).	0	0	0	0	3	5,4	0	0	3	0,5
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e contribuindo para o sustento da família.	13	50	6	23,1	6	23,1	1	3,8	26	4,7
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos integralmente financiados pela família.	37	66,1	15	26,8	3	5,4	1	1,8	56	10,2
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados da família.	174	71	55	22,4	16	6,5	0	0	245	44,5
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e me sustentando.	112	70,4	41	25,8	6	3,8	0	0	159	28,9
Trabalhando e sendo o principal responsável pelo sustento da família.	16	53,3	4	13,3	10	33,3	0	0	30	5,5
Total	374	68	128	23,3	46	8,4	2	0,4	550	100

Os dados obtidos corroboram com a afirmação de Picanço (2016, p. 125), na qual a autora constata que “a dedicação exclusiva ao estudo é para poucos”. Entretanto, ao considerarmos aqueles que conjugam estudo com trabalho ou, ainda, com a procura de emprego, é possível perceber que os jovens estão estudando e grupos constituídos por mulheres negras têm tirado proveito dessa tendência, mesmo com todas as dificuldades envolvidas nesse arranjo entre estudar e trabalhar, o qual envolve questões ligadas à disponibilidade de recursos financeiros e ao apoios de diversas ordens. Esse fato dá-se, também, entre outros fatores, em razão da expansão educacional que “teve como resultado a ampliação e diversificação da demanda e oferta do Ensino Superior” (PICANÇO, 2016, p. 123), por meio da criação de novas Instituições de Ensino Superior e de novos cursos, de programas sociais voltados para candidatos de baixa renda, negros e indígenas, em instituições privadas e públicas e através da redução de preços das mensalidades nas instituições privadas.

Em relação à situação laboral dos egressos, durante o período da realização do curso superior e o tipo de instituição em que realizaram o curso, percebe-se uma maior concentração dos egressos de instituições privadas que trabalhavam, mas que possuíam os gastos parcialmente financiados pela família (173; 70,6%) e dos egressos que trabalhavam e se sustentavam (121; 76,1%). Os egressos de instituições públicas estão igualmente concentrados na situação daqueles que trabalhavam e possuíam os gastos parcialmente financiados pela família, embora em menor proporção (72; 29,4%). A disposição das diferentes situações laborais dos egressos, por tipo de instituição de ensino, é demonstrada na Tabela 19.

Tabela 19 – Situação laboral dos egressos durante o curso superior, por tipo de instituição de ensino

		Pública	Privada	Total
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e meus gastos financiados pela família.	Nº absoluto	5	26	31
	Situação no curso	16,1%	83,9%%	100%
	Pública/Privada	3,2%	6,6%	5,6%
Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e vivendo de rendimentos (poupança, por exemplo).	Nº absoluto	2	1	3
	Situação no curso	66,7%	33,3%	100%
	Pública/Privada	1,3%	0,2%	0,5%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e contribuindo para o sustento da família.	Nº absoluto	10	16	26
	Situação no curso	38,5%	61,5%	100%
	Pública/Privada	6,4%	4%	4,7%

Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos integralmente financiados pela família.	Nº absoluto	20	36	56
	Situação no curso	35,7%	64,3%	100%
	Pública/Privada	12,9%	9,1%	10,3%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados da família.	Nº absoluto	72	173	245
	Situação no curso	29,4%	70,6%	100%
	Pública/Privada	46,4%	43,9%	44,6%
Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e me sustentando.	Nº absoluto	38	121	159
	Situação no curso	23,9%	76,1%	100%
	Pública/Privada	24,5%	30,6%	28,9%
Trabalhando e sendo o principal responsável pelo sustento da família.	Nº absoluto	8	22	30
	Situação no curso	26,7%	73,3%	100%
	Pública/Privada	5,3%	5,6%	5,4%
Totais	Nº absoluto	155	395	550
	Situação no curso	28,2%	71,8% %	100%
	Pública/Privada	100%	100%	100%

Estes dados fazem ainda mais sentido quando analisados em conjunto com a faixa de renda familiar dos estudantes dos cursos de docência, que, segundo Gatti et al. (2019), situa-se, com frequência, entre 1,5 a 3 salários mínimos, sendo ainda um quarto destes estudantes provenientes de lares muito pobres. Embora o grupo majoritário de estudantes para docência esteja concentrado nas faixas de renda familiar média (entre três a dez salários mínimos), apenas uma pequena fatia desses estudantes não trabalham e são totalmente custeados pela família, o que caracteriza os estudantes desses cursos como alunos que, na maioria das vezes, empregam o seu tempo em atividades laborais. Tampouco esse fato é de todo surpreendente, considerando que a maior parte dos cursos de formação para docência pertence à iniciativa privada e em torno de 35% dos alunos contam com algum tipo de bolsa (GATTI; BARRETO, 2009), número que caiu para 19% no ano de 2014 (GATTI et al., 2019).

Quanto aos motivos que levaram os egressos pesquisados a optarem pelo curso em Pedagogia, parcela significativa destes (390; 70,91%) se disseram identificados com o curso, o que corrobora os dados obtidos em levantamentos anteriores, em que a principal razão para escolha do curso estava relacionada com o desejo de ser professor (GATTI; BARRETO, 2009), e por acreditar estar seguindo a própria vocação (GATTI et al., 2019).

Ainda assim, outros fatores, como o objetivo de realizar concurso público (198; 36%), a influência de professores ou da escola de Ensino Médio (185; 33,64%), ou as oportunidades de emprego na área (180; 32,73%), foram bastante mencionadas. Esses

dados são relevantes para se pensar questões ligadas à juventude e ao jovem trabalhador, tendo em vista que características como estas apresentadas pelos egressos, estão associadas a fatores econômicos, como taxa de desemprego, salário disponível entre jovens, provisão de educação pública pelo governo, grau de dificuldade do jovem em conseguir financiamento para investir em educação. Da mesma forma, questões demográficas, ligados à idade, gênero, raça, estado civil, renda, tamanho da composição familiar, entre outros, desempenham importante papel nesse tipo de escolha, as quais, do ponto de vista macroeconômico, muitas vezes são tomadas de maneira utilitarista, em que a decisão a ser tomada leva em consideração os diferenciais de utilidade, o bônus e o ônus de tudo o que está que está envolvido em tais decisões, até mesmo a futura saída da casa dos pais (OLIVEIRA, et al., 2016).

Para Gatti et al. (2019), a importância do curso parece ser um fator determinante para os estudantes de Pedagogia, atrelada, talvez, à relevância do papel do professor, por vezes associada com a possibilidade de mudança social. Entretanto, o alto número de escolhas em opções associadas a oportunidades de emprego e a possibilidade de realizar concurso público, podem levar ao entendimento de que algumas decisões são tidas apenas como “uma opção possível de atividade profissional e não necessariamente aquela pela qual eles optariam se tivessem, no seu modo de ver, outras alternativas viáveis de escolha” (GATTI, et al., 2019, p. 154). Importante mencionar a forte influência familiar (142; 25,82%) na escolha pela profissão, há muito já detectada em estudos anteriores acerca do tema da formação de professores (GATTI, et al., 2019).

Em estudo realizado com estudantes de Pedagogia acerca do motivo que os levaram a escolha da profissão, Sales e Chamon (2011) identificaram fatores associados à oportunidade de melhorar o próprio ensino, dar continuidade aos estudos e continuar aprendendo constantemente. Fatores relacionados à identificação com a carreira, com a expectativa de oportunidade de trabalho, ou, até mesmo, com a ideia de fazer algo em prol de outras pessoas ou da sociedade no geral, foram mencionadas em menores proporções. No presente estudo, as diferentes motivações que levaram os egressos pesquisados a escolher o curso superior em Pedagogia, em cada uma das regiões, são apresentadas na Tabela 20.

Tabela 20 – Motivações para o ingresso no curso em Pedagogia ¹

		Sul	Sudeste	Centro -Oeste	Nordeste	Norte	Total
Influência familiar	Nº absoluto	20	68	14	25	15	142
	Entre as regiões	3,64%	12,36%	2,55%	4,55%	2,73%	25,82%
Oportunidades de emprego na área	Nº absoluto	33	84	15	27	21	180
	Entre as regiões	6%	15,27%	2,73%	4,91%	3,82%	32,73%
Duração do curso	Nº absoluto	2	8	2	1	0	13
	Entre as regiões	0,36%	1,45%	0,36%	0,18%	0%	2,36%
Preço do curso	Nº absoluto	8	39	4	8	12	71
	Entre as regiões	1,45%	7,09%	0,73%	1,45%	2,18%	12,91%
Influência de amigos	Nº absoluto	3	56	5	25	20	109
	Entre as regiões	0,55%	10,18%	0,91%	4,55%	3,64%	19,82%
Influência de Professores ou da Escola de Ensino Médio	Nº absoluto	21	100	18	32	14	185
	Entre as regiões	3,82%	18,18%	3,27%	5,82%	2,55%	33,64%
Já trabalhava na área	Nº absoluto	22	58	11	16	15	122
	Entre as regiões	4%	10,55%	2%	2,91%	2,73%	22,18%
Para fazer concurso público	Nº absoluto	14	108	18	36	22	198
	Entre as regiões	2,55%	19,64%	3,27%	6,55%	4%	36%
O curso ser noturno	Nº absoluto	5	2	1	1	0	9
	Entre as regiões	0,91%	0,36%	0,18%	0,18%	0%	1,64%
Falta de outras opções que me interessassem	Nº absoluto	8	19	3	8	4	42
	Entre as regiões	1,45%	3,45%	0,55%	1,45%	0,73%	7,64%
Identificação com o curso	Nº absoluto	45	202	32	66	45	390
	Entre as regiões	8,18%	36,73%	5,82%	12%	8,18%	70,91%
Outro	Nº absoluto	4	4	0	1	0	9
	Entre as regiões	0,73%	0,73%	0%	0,18%	0%	1,64%

Os egressos pesquisados distribuem-se entre diferentes instituições de ensino, conforme as respectivas regiões do país. A maior concentração ocorre entre aqueles que frequentaram a Universidade (268; 48,8%), estando estes, em maior número, divididos entre as regiões Sudeste (126; 47%) e Sul (60; 22,4%), seguido daqueles que frequentaram a Faculdade (227; 41,3%), divididos entre as regiões Sudeste (120; 52,9%) e Nordeste (53; 23,4%). Aqueles que realizaram o curso superior em Centros Universitários (52; 9,5%) estão concentrados nas regiões Sudeste (31; 59,6%) e Norte (14; 27%). A respectiva distribuição dos tipos de instituição de Ensino Superior as quais os egressos frequentaram, por região do país, é demonstrada na Tabela 21.

¹ Esta questão permitia até 3 respostas para cada entrevistado, assim os valores percentuais foram calculados com base na amostra de 550 respondentes.

Tabela 21 – Tipo de instituição de ensino superior, por região

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Universidade	Nº absoluto	60	126	31	33	18	268
	Entre as regiões	22,4%	47%	11,6%	12,3%	6,7%	100%
	Internamente	77,9%	45,5%	68,9%	37,5%	29%	48,8%
Faculdade	Nº absoluto	11	120	13	53	30	227
	Entre as regiões	4,8%	52,9%	5,7%	23,4%	13,2%	100%
	Internamente	14,3%	43,3%	28,9%	60,2%	48,4%	41,3%
Centro Universitário	Nº absoluto	5	31	0	2	14	52
	Entre as regiões	9,6%	59,6%	0%	3,8%	27%	100%
	Internamente	6,5%	11,2%	0%	2,3%	22,6%	9,5%
Instituto Federal	Nº absoluto	1	0	1	0	0	2
	Entre as regiões	50%	0%	50%	0%	0%	100%
	Internamente	1,3%	0%	2,2%	0%	0%	0,4%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,4%	8,3%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

A divisão por gênero dos egressos entrevistados, entre as diferentes instituições de Ensino Superior (Tabela 22), concentra-se entre as Universidades (269), dividida entre o gênero feminino, em maior número, (237; 88,2%) e masculino (30; 11,1%). Por sua vez, os egressos que estudaram em Faculdades (227) dividem-se da seguinte maneira: gênero feminino (216; 95,2%), seguido pelo gênero masculino (10; 4,4%), conforme demonstrado a seguir.

Tabela 22 – Percentual de egressos por gênero e tipo de instituição de ensino

	Masculino	Feminino	Outro	Total
Universidade	30	237	2	269
	11,1%	88,2%	0,7%	100%
Faculdade	10	216	1	227
	4,4%	95,2%	0,4%	100%
Centro Universitário	3	49	0	52
	5,8%	94,2%	0%	100%
Instituto Federal	0	2	0	2
	0%	100%	0%	100%
Total	43	504	3	550
	7,9%	91,6%	0,5%	100%

Em relação à raça e à cor dos egressos pesquisados e suas respectivas instituições de ensino, a amostra pesquisada está concentrada entre a Universidade, composta por egressos de cor branca (192; 71,4%), de cor negra (43; 16%) e parda (34; 12,6%), e aqueles que estudaram em Faculdades, divididos, majoritariamente, entre egressos de cor branca (147; 64,7%) e negra (71; 31,3%). A distribuição dos tipos de instituição de Ensino Superior, as quais os egressos frequentaram, de acordo com a cor e raça deles, é demonstrada na Tabela 23.

Tabela 23 - Percentual de egressos por raça/cor e tipo de instituição de ensino

	Branca	Preto	Parda	Amarela	Total
Universidade	192	43	34	0	269
	71,4%	16%	12,6%	0%	100%
Faculdade	147	71	7	2	227
	64,7%	31,3%	3,1%	0,9%	100%
Centro Universitário	35	12	5	0	52
	67,3%	23,1%	9,6%	0%	100%
Instituto Federal	0	2	0	0	2
	0%	100%	0%	0%	100%
Total	374	128	46	2	550
	68%	23,2%	8,4%	0,4%	100%

Por sua vez, a distribuição dos egressos pesquisados, conforme suas cores e raças e pelo tipo de instituição em que estudaram (privada ou pública), é composta, nas instituições privadas, em maior número, por egressos de cor branca (270; 68,4%) seguidos por aqueles de cor preta (101; 25,5%) e parda (22; 5,6%). Nas instituições públicas, os brancos (104; 67,1%) possuem grande representatividade, seguido pelos negros (27; 17,4%) e pardos (24; 15,5%), conforme destacado na Tabela 24.

Tabela 24 – Percentual de egressos em instituições privadas e públicas, por cor e raça.

	Branca	Preto	Parda	Amarela	Total
Instituições Privadas	270	101	22	2	395
	68,4%	25,5%	5,6%	0,5%	100%
Instituições Públicas	104	27	24	0	155
	67,1%	17,4%	15,5%	0%	100%

A Educação Infantil e de Ensino Fundamental representam importante janela de inserção profissional para a profissão docente de pretos e pardos, tendo em vista o alto percentual de docentes nessas modalidades que se classificaram como não brancos em pesquisas anteriores (GATTI; BARRETO, 2009).

A alta concentração de egressos oriundos de instituições privadas corrobora com pesquisas anteriores que destacam a maior concentração do número de matrículas no curso de Pedagogia em instituições privadas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), crescimento que se deu fortemente entre os anos de 2001 a 2006, principalmente, por meio das universidades e centros universitários (GATTI; NUNES, 2009).

Quanto à forma de ingresso dos egressos pesquisados no curso de Pedagogia, por região do país, percebe-se que a amostra analisada ingressou majoritariamente por meio de vestibular (88%) seguido pelo ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) utilizado por alguns egressos (9,1%), principalmente nas regiões Sul e Norte (30%), conforme apresentado na Tabela 25.

Tabela 25 – Forma de Ingresso na graduação, por região

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Enem	Nº absoluto	15	8	10	2	15	50
	Entre as regiões	30%	16%	20%	4%	30%	100%
	Internamente	19,5%	2,9%	22,2%	2,3%	24,2%	9,1%
Ingresso de Diplomado	Nº absoluto	2	5	0	1	0	8
	Entre as regiões	25%	62,5%	0%	12,5%	0%	100%
	Internamente	2,6%	1,8%	0%	1,1%	0%	1,5%
Transferência Externa	Nº absoluto	1	3	1	0	0	5
	Entre as regiões	20%	60%	20%	0%	0%	100%
	Internamente	1,3%	1,1%	2,2%	0%	0%	0,9%
Transferência Interna	Nº absoluto	1	0	0	0	0	1
	Entre as regiões	100%	0%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	1,3%	0%	0%	0%	0%	0,2%
Vestibular	Nº absoluto	57	260	34	85	47	483
	Entre as regiões	11,8%	53,8%	7%	17,6%	9,7%	100%
	Internamente	74%	93,9%	75,6%	96,6%	75,8%	88%
Outro	Nº absoluto	1	1	0	0	0	2
	Entre as regiões	50%	50%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	1,3%	0,4%	0%	0%	0%	0,4%
Missing	Nº absoluto	-	-	-	-	-	1

Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	550
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Em relação às formas de financiamento do curso de graduação pelos egressos, a maior parte dos entrevistados (82,5%) afirmou não possuir bolsa durante o período da realização do curso. Desses egressos, aqueles da região Sudeste (49,9%) e Nordeste (18,1%) apresentaram maior representatividade. As demais formas de financiamento, por meio de bolsa da própria instituição de ensino (6,6%), FIES (5,8%), PROUNI (3,3%) e outras formas de financiamento (1,8%), apresentaram pouca representatividade na amostra pesquisada, conforme demonstrado na Tabela 26.

Tabela 26 – Formas de financiamento utilizadas pelos egressos, por região

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Sem bolsa	Nº absoluto	50	226	38	82	57	453
	Entre as regiões	11,5%	49,9%	8,4%	18,1%	12,6%	100%
	Internamente	64,9%	81,6%	84,4%	93,2%	91,9%	82,5%
Bolsa da Instituição de Ensino	Nº absoluto	9	14	4	4	5	36
	Entre as regiões	25%	38,9%	11,1%	11,1%	13,9%	100%
	Internamente	11,7%	5,1%	8,9%	4,5%	8,1%	6,6%
FIES	Nº absoluto	2	27	2	1	0	32
	Entre as regiões	6,3%	84,4%	6,3%	3,1%	0%	100%
	Internamente	2,6%	9,7%	4,4%	1,1%	0%	5,8%
PROUNI	Nº absoluto	11	6	0	1	0	18
	Entre as regiões	61,1%	33,3%	0%	5,6%	0%	100%
	Internamente	14,3%	2,2%	0%	1,1%	0%	3,3%
Outro	Nº absoluto	5	4	1	0	0	10
	Entre as regiões	50%	40%	10%	0%	0%	100%
	Internamente	6,5%	1,4%	2,2%	0%	0%	1,8%
Missing	Nº absoluto	-	-	-	-	-	1
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	550
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Estes dados corroboram com os achados de Gatti et al. (2019) que, por meio dos dados do ENADE do ano de 2014, permite verificar o fato de que grande parte dos estudantes do curso de Pedagogia (45,7%) não possuíam nenhum tipo de bolsa ou financiamento, mesmo estudando em instituições privadas, e outros (24,4%) que, embora estudassem em instituições públicas, também não recebiam bolsas ou outros meios de financiamento para a realização do curso. De igual maneira, outras formas de

financiamentos, como PROUNI, FIES ou outras, foram utilizadas por poucos estudantes.

A Tabela 27 apresenta questões escalares de cinco pontos do tipo Likert (em que as opções variam de “1- Discordo totalmente” a “5- Concordo totalmente”), acerca da importância das políticas de financiamento ou de cotas para a realização do curso de nível superior. As amostras foram analisadas por meio da média, moda e mediana.

Ao serem questionados se as políticas de bolsas e financiamento do Governo Federal foram importantes para que eles pudessem cursar o Ensino Superior, os egressos pesquisados na região Sul apresentaram moda = 5; mediana = 5; e média = 3,5; tendo em vista que, entre os que concordaram totalmente com a afirmação, 46,5% está concentrada na região Sul. Entretanto, nas demais regiões, a moda e a mediana foram iguais a 1 e a média oscilou entre 1,4 e 1,8. Da mesma forma que, se analisado entre os egressos de instituições públicas e privadas, os números representam a não concordância com a afirmação.

Referente se a política de cotas foi importante para que os egressos tivessem acesso ao Ensino Superior, verificou-se igualmente, na região Sul (moda = 1; mediana = 3; média = 2,7), uma maior concordância com a afirmação na comparação com as demais regiões, embora a moda igual a um represente, no geral, a maior discordância, com a afirmação entre as regiões, (com moda e a mediana iguais a um). Mesmo entre os egressos de raça negra (128), a maior parte deles (82; 64,1%) discordaram da afirmação referente à importância da política de cotas para acesso ao Ensino Superior.

Tabela 27 – Contribuições das políticas de financiamento e cotas para a realização do Ensino Superior dos egressos, por região, raça e tipo de instituição

Questões	Região															Cor / Raça ²												Instituição					
	S			SE			CO			NE			N			Preto			Branco			Amarelo			Pardo			Pública			Privada		
	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média
As políticas de bolsas e financiamento do Governo Federal foram importantes para que eu pudesse cursar o Ensino Superior	5	5	3,5	1	1	1,6	1	1	1,4	1	1	1,8	1	1	1,6	1	1	1,7	1	1	1,8	1	3	3	1	3	2,9	1	1	2,6	1	1	1,6
A política de cotas foi importante para que eu tivesse acesso ao Ensino Superior	1	3	2,7	1	1	1,4	1	1	1,5	1	1	1,7	1	1	1,9	1	1	2,1	1	1	1,4	1	2	2	1	1,5	2,5	1	1	2,5	1	1	1,3

² Em razão da amostra de indígenas não ser representativa, não foi possível calcular a moda e a mediana, uma vez que, para a realização desses cálculos, são necessários, no mínimo, dois egressos. Caracteriza-se, portanto, como uma série amodal, uma vez que não há como calcular a moda.

Referente às contribuições do curso Ensino Superior para a vida pessoal e profissional dos egressos, quando questionados se o curso superior permitiu melhorar as suas situações econômicas, a moda e a mediana das regiões Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte oscilaram entre 4 e 5, o que representa uma grande concordância com a afirmação. Apenas na região Sudeste há uma maior discordância quanto à afirmação (moda = 1), uma vez que uma parcela dos egressos dessa região (22,4%) afirmou não concordar com a afirmação. Entretanto, a região apresenta parcela significativa de egressos (22%) que concordam com a afirmação (mediana = 4). Analisando por tipo de instituição, os egressos de instituições públicas concordaram com a afirmação (moda = 5 e mediana = 4), diferentemente dos egressos de instituições privadas (moda = 1), em que a grande parte dos egressos (21%) afirmou não concordar que o curso superior permitiu melhorar sua situação econômica, embora outros (20%) tenham afirmado que houve, sim, melhora em sua situação econômica, portanto, apresentando uma divisão entre o grupo (mediana = 4).

Em relação à possibilidade de auxiliar financeiramente a própria família, por meio da formação recebida no curso superior, os egressos da região Sul, apenas, apresentaram maior concordância com a afirmação (moda = 5 e mediana = 4). Nas demais regiões, houve baixa concordância com a afirmativa (moda = 1 e mediana entre 2 e 3). Os egressos oriundos de instituições públicas, nesta questão, mostraram-se divididos, uma vez que parte deles (21,9%) concorda com a afirmação de que através de sua formação pode auxiliar financeiramente sua família (moda = 5; mediana = 3), porém outra parcela destes (21,9%) não concordou com a afirmação (moda = 1; mediana = 3), conforme demonstrado na Tabela 28.

Tabela 28 - Contribuições do Ensino Superior para o ingresso no mercado de trabalho, primeira parte

Questões	Região															Cor / Raça ³												Instituição					
	S			SE			CO			NE			N			Preto			Branco			Amarelo			Pardo			Pública			Privada		
	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média
O curso permitiu melhorar a minha situação econômica	5	5	3,9	1	4	3	4	4	3,3	5	4	3,1	5	4	3,5	1	3	2,9	4	4	3,3	-	-	-	5	5	4,1	5	4	3,7	1	4	3,1
Por meio da formação, pude auxiliar financeiramente minha família	5	4	3,7	1	2	2,4	1	3	2,8	1	3	2,5	1	3	2,6	1	3	2,4	1	3	2,6	-	-	-	5	4	3,6	1 e 5	3	3	1	3	2,5
A rede de contatos que construí no Ensino Superior foi importante para eu conseguir me inserir no mercado de trabalho	1	2	2,4	1	3	2,5	1	2	2,4	1	3	2,5	1	3	2,6	1	1	2,4	1	3	2,5	-	-	-	1	3	2,8	1	3	2,6	1	2	2,5

³ Em razão da amostra de indígenas não ser representativa, não foi possível calcular a moda e a mediana, uma vez que para a realização destes cálculos são necessários, no mínimo, dois egressos. Caracteriza-se, portanto, como uma série amodal, uma vez que não há como calcular a moda.

As afirmativas referentes à inserção no mercado de trabalho, por meio da colaboração de amigos e/ou familiares, assim como por meio da rede de contatos construída no decorrer do Ensino Superior, apresentaram, no geral, baixa concordância por parte dos egressos pesquisados (Tabela 29). No entanto, as afirmativas acerca dos lugares que os egressos passaram a frequentar após o ingresso no Ensino Superior, assim como a rede de contatos que o Ensino Superior permitiu que construíssem, apresentaram maior concordância entre os entrevistados.

Acerca da colaboração de amigos e familiares para a inserção dos egressos no mercado de trabalho, os dados obtidos na maior parte das regiões, raças e instituições (moda = 2), (mediana = 2) e (média = 2,4) apresentam um baixo nível de concordância. O mesmo se deu na pesquisa de Moraes (2019), com egressos dos cursos de Administração, em que estes afirmaram ter constituído uma rede de amigos durante o Ensino Superior, que, contudo, não colaborou para a inserção profissional. Em relação ao fato de os egressos terem passado a frequentar lugares não frequentados antes da realização do Ensino Superior, essa afirmativa mostrou uma concordância por parte dos egressos pesquisados, principalmente entre os egressos da região Sul e Centro-Oeste; de cor parda; e oriundos de instituições públicas, o que vem ao encontro dos dados obtidos por Moraes (2019), em que os egressos afirmaram, de modo geral, terem passado a frequentar lugares que, antes do curso de nível superior, não frequentariam. Referente à rede de relacionamentos construída no Ensino Superior, a maior parte dos respondentes concorda com a afirmativa de que o Ensino Superior possibilitou a construção de uma rede de relacionamentos que não seria possível sem esse nível de ensino.

A importância da análise de tais fatores encontra-se no debate social envolvido no processo de inserção, de difícil separação da ideia de divisão particular do social, ou seja, aqueles indivíduos integrados ao emprego e à vida social e aqueles que são excluídos de ambos, e como estes atributos interferem ou contribuem para uma passagem mais ou menos complexa entre os universos da educação/formação para o mundo do trabalho (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b). Nesse sentido, Guimarães (2008) ressalta que os acessos às oportunidades de trabalho, em certos casos, são obtidos por outros meios que não os das instituições especializadas do mercado, e sim fundamentados e ancorados “na estrutura e no funcionamento de redes sociais tecidas no curso da vida cotidiana” (GUIMARÃES, 2008, p. 283).

Assim, apesar de os egressos pesquisados não concordarem com a colaboração de agências de emprego ou amigos e familiares para a inserção no mercado de trabalho, Guimarães (2008) destaca que, para uma parcela significativa de pessoas, a procura de trabalho e a respectiva inserção no mercado de trabalho escapa aos mecanismos mercantis tradicionais e, no mais das vezes, resolve-se através de redes sociais, com elos mais ou menos fortes, enraizadas em relações interpessoais, que por vezes escapam à racionalidade.

Por essa razão, faz-se importante a reflexão sobre a inserção no mercado de trabalho e o modo como esta ocorre, tendo em vista que as oportunidades de acesso podem ser também subprodutos de outras relações sociais que não possuem uma dimensão mercantil, o que demanda a investigação de outras estruturas sociais para que se compreendam as formas existentes de transmissão de oportunidades (GUIMARÃES, 2008).

Tabela 29 - Contribuições do Ensino Superior para o ingresso no mercado de trabalho, segunda parte

Questões	Região															Cor / Raça ⁴												Instituição					
	S			SE			CO			NE			N			Preto			Branco			Amarelo			Pardo			Pública			Privada		
	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média
Meus amigos mais próximos e meus familiares me ajudaram a me inserir no mercado de trabalho	1	2	2,5	1	2	2,4	1	1,5	2,3	1	2	2,5	1	2	2,5	1	2	2,4	1	2	2,4	-	-	-	1	2	2,4	1	2	2,4	1	2	2,4
Durante o Ensino Superior, passei a frequentar lugares que antes não frequentava.	5	4	3,9	1	3	2,9	5	4	3,6	3	3	3	3	3	3	1	3	2,8	3	3	3,1	2	3,5	3,5	5	4	3,9	5	4	3,6	1	3	2,9
No Ensino Superior, construí uma rede de relacionamentos que possivelmente não teria antes de entrar nesse nível de ensino.	5	5	4,2	5	4	3,6	5	4	3,8	5	4	3,6	4	4 ⁵	3,4	5	4	3,5	5	4	3,7	1	3	3	5	5	4,3	5	5	4	5	4	3,6

⁴ Em razão da amostra de indígenas não ser representativa, não foi possível calcular a moda e a mediana, uma vez que para a realização destes cálculos são necessários, no mínimo, dois egressos. Caracteriza-se, portanto, como uma série amodal, uma vez que não há como calcular a moda.

⁵ Casos em que foram calculadas duas modas, caracterizando, portanto, uma série bimodal, foram considerados os menores valores, com exceção daqueles em que o menor e o maior valor foram encontrados simultaneamente.

5.1.2 Elementos Sócio-históricos

A análise dos elementos sócio-históricos envolvidos na inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia englobam aspectos relacionados à formação de professores e às contribuições do Ensino Superior, que, segundo Gatti (2010), passam por múltiplos fatores como aspectos da cultura nacional e regional, hábitos estruturados, condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos de camadas populacionais menos favorecidas, e pela condição dos professores, como sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes, assim como, as condições de trabalho nas escolas.

Considerando esses aspectos, busca-se uma aproximação da visão sociológica de inserção profissional que, de acordo com Volkmer Martins; Scherdian e Rocha-de-Oliveira (2019), possibilita o alcance de variados elementos sociais, os quais são necessários para a análise do fenômeno, uma vez que exercem influência na construção das variadas trajetórias dos jovens. Assim, são integrados e analisados os elementos relacionados às dimensões individuais, ligadas à origem social e trajetória laboral de cada um; aspectos institucionais, voltados à ação das empresas e políticas governamentais ligadas à educação e ao trabalho; e por fim, a dimensão contextual, com elementos associados a aspectos sociais, econômicos e políticos ligados ao mercado de trabalho e demais elementos conjunturais (VOLKMER MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019).

Referente à formação recebida no Ensino Superior e se essa permitiu a ascensão de cargo dos egressos pesquisados nas organizações em que trabalham, apenas na região Sul houve uma maior concordância com a afirmativa (moda = 5; mediana = 3). Nas demais regiões, há uma menor concordância com a afirmativa, e grande parte dos egressos mostrou-se dividida entre os que, em maior número, discordaram da afirmativa (moda = 1) e aqueles que apresentaram maior concordância (mediana acima de 3). Da mesma forma, entre os egressos de cor branca e preta e entre os egressos de instituições públicas e privadas, deu-se a baixa concordância em relação a afirmativa (moda = 1; mediana = 3). Contudo, entre os egressos de cor parda, a concordância mostrou-se mais elevada (moda = 5; mediana = 3).

A pouca concordância com a afirmativa referente à ascensão de cargo possibilitada pela formação de nível superior, vem de encontro ao levantado por Lemos,

Dubeux e Pinto (2009), de que jovens provenientes de camadas sociais mais carentes acabam por ocupar postos inferiores de trabalho, mesmo após a formação em nível superior. Com base na argumentação de Bourdieu, é possível relativizar o impacto da educação formal na empregabilidade dos indivíduos, visto que este possivelmente tende a ser mais intenso para aqueles que possuem melhores condições de mesclar os diferentes capitais, culturais e econômicos (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Em relação ao fato de somente estar cursando o Ensino Superior, independentemente do curso realizado, possibilitou a ascensão de cargo nas organizações em que trabalham (Tabela 30), os egressos apresentaram pouca concordância com a afirmativa, o que pode refletir a importância de se realizar o curso de Pedagogia para se obter a promoção de cargo nessas organizações. Nesse ponto, há uma aproximação com a visão mais econômica da inserção profissional proposta por Vèrnières (1997), que, apesar de ressaltar a eventual duração e a concreta duração do processo de inserção, realça esse processo como tendo uma finalidade econômica, como forma de aquisição da qualificação demandada pelo sistema produtivo (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Por sua vez, acerca da importância das agências de emprego e de estágio, apenas os egressos de cor amarela concordaram com a importância desses órgãos para a inserção profissional (moda = 5; mediana = 5). Os demais egressos, das diferentes regiões, raças e de instituições de ensino pública e privadas, não concordaram com a afirmativa (moda = 1; mediana = 1). Esses dados corroboram com os achados de Moraes (2019), em que mais da metade dos entrevistados discordou da importância das agências de emprego para a etapa de inserção profissional.

Esses pontos reafirmam a necessidade de políticas públicas que qualifiquem e integrem o processo de transição para o mercado de trabalho, uma vez que a educação superior no Brasil volta-se para a formação e deixa de lado as condições de entrada no mercado de trabalho (VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2014), fazendo com que muitos estudantes busquem auxílio para esse processo nas instituições de ensino, as quais, segundo a discordância dos egressos pesquisados, não atendem às suas expectativas, o que pode levar também à procura de cursos complementares como forma de estarem melhor preparados para enfrentar uma etapa de inserção no mercado.

Tabela 30 - Questões acerca de elementos sócio-históricos da inserção profissional por região, raça e instituição de ensino, primeira parte

Questões	Região															Cor / Raça ⁶												Instituição					
	S			SE			CO			NE			N			Preto			Branco			Amarelo			Pardo			Pública			Privada		
	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média
A formação recebida na instituição de ensino permitiu que eu subisse de cargo onde trabalho.	5	3	3	1	3	2,5	1	4	3,1	1	2	2,4	1	3	2,4	1	3	2,5	1	3	2,6	-	-	-	5	3	3	1	3	2,8	1	3	2,5
Independente da formação recebida, estar cursando o Ensino Superior permitiu que eu subisse de cargo onde trabalho	5	3	3	1	3	2,4	1	3	2,5	1	2	2,3	1	3	2,5	1	2	2,3	1	3	2,6	-	-	-	1	3	2,8	1	3	2,7	1	3	2,5
Agências de emprego e de estágio foram importantes para eu conseguir entrar no mercado de trabalho	1	1	1,5	1	1	1,8	1	1	1,6	1	1	1,5	1	1	1,9	1	1	1,9	1	1	1,7	5	5	5	1	1	2,1	1	1	1,7	1	1	1,8

⁶ Em razão da amostra de indígenas não ser representativa, não foi possível calcular a moda e a mediana, uma vez que para a realização destes cálculos são necessários, no mínimo, dois egressos. Caracteriza-se, portanto, como uma série amodal, uma vez que não há como calcular a moda.

Quando questionados acerca da necessidade de buscarem cursos complementares ao curso de graduação, em diferentes instituições de ensino, como meio de obter uma melhor formação para o mercado de trabalho, a maior parte dos egressos entrevistados, das diferentes regiões, raças e de instituições de ensino, concordou com a afirmação (moda = 3; mediana = 3; média = 3,2). Em relação ao auxílio prestado pela instituição de ensino aos egressos, visando à inserção profissional deles, poucos foram aqueles que concordaram com a afirmativa (moda = 1; mediana = 2; média = 2,7), com exceção apenas dos egressos da região Sul (moda = 3; mediana = 5; média = 3,1) e dos egressos de cor parda (moda = 5; mediana = 3; média = 3,7).

Acerca da maior preferência por cursos de bacharelado em detrimento dos cursos de licenciaturas, durante a realização de processos seletivos, no geral os egressos concordaram com a afirmativa (moda = 3; mediana = 3; média = 3), principalmente entre os egressos da região Nordeste (moda = 5; mediana = 3; média = 3,6), e de cor preta (moda = 5; mediana = 4; média = 3,7), conforme Tabela 31.

Tabela 31 - Questões acerca de elementos sócio-históricos da inserção profissional por região, raça e instituição de ensino, segunda parte

Questões	Região															Cor / Raça ⁷												Instituição						
	S			SE			CO			NE			N			Preto			Branco			Amarelo			Pardo			Pública			Privada			
	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média				
Tive que buscar cursos fora da minha instituição de ensino para complementar minha formação para o mercado de trabalho.	1	3	2,4	3	3	3,2	3	3	3,2	3	3	3,2	3	3	3,2	3	3	3,2	3	3	3,2	2	3,5	3,5	1	3	3	3	3	3	2,8	3	3	3,3
Durante o curso superior percebi ações da instituição de ensino para auxiliar minha inserção profissional.	3	5	3,1	1	2	2	1	2	2,3	1	2	2,1	1	2	2,1	1	1	1,9	1	2	2,2	2	2	2	5	3	3,3	1	3	2,7	1	2	2	
Em processos seletivos percebi que os cursos de bacharelado são preferidos aos de licenciatura.	1	3	2,4	3	3	3,4	3	3	3,3	5	3	3,6	3	3	3,1	5	4	3,7	3	3	3,2	3	3,5	3,5	1	2,5	2,5	3	3	2,9	3	3	3,4	

⁷ Em razão da amostra de indígenas não ser representativa, não foi possível calcular a moda e a mediana, uma vez que para a realização destes cálculos são necessários, no mínimo, dois egressos. Caracteriza-se, portanto, como uma série amodal, uma vez que não há como calcular a moda.

Referente ao preparo oferecido pela instituição de Ensino Superior cursada pelos egressos, para a inserção profissional, no geral, estes acreditam ser insuficiente (moda = 3; mediana = 3; média = 2,7). Por sua vez, em relação ao status da instituição cursada pelos egressos e o quanto essa foi importante para o ingresso no mercado de trabalho, com exceção dos egressos da região Sul (moda = 5; mediana = 4; média = 3,3) e dos egressos de instituições públicas (moda = 5; mediana = 4; média = 3,2), que mostraram maior nível de concordância, os egressos das demais regiões, raças e oriundos de instituições privadas mostraram baixo nível de concordância com a afirmativa.

O quanto o Ensino Superior permitiu que os egressos conseguissem trabalhos que não conseguiriam sem esse nível de escolaridade, apresentou forte concordância dos egressos da região Sul (moda e mediana = 5; média = 4), egressos de cor branca (moda = 5; mediana = 3; média = 3) e cor parda (moda e mediana = 5; média = 4) e egressos de instituições públicas (moda = 5; mediana = 4; média = 3,5), o que corrobora com uma cultura de valorização da educação pela sociedade e pelas empresas, que, da mesma maneira que permite que sejam alcançadas melhores posições por alguns, realça as desigualdades de acesso e permanência no trabalho para outros (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009), tendo em vista também o alto número de egressos pesquisados que não estão trabalhando mesmo após a conclusão do curso (150 egressos; 27,3%).

Essa descontinuidade entre a saída dos estudos e a entrada no mercado de trabalho criou um espaço, intitulado pós-escolar, que passa a ser caracterizado pela competição pelo emprego, pela saída da casa dos pais, decisão de construir família e escolha de parceiro(a); e que marca uma das rupturas da concepção de inserção profissional como construção histórica (VOLKMER MARTINS; SCHERDIAN; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2019). Os egressos das demais regiões, raças e de instituições privadas apresentaram pouca concordância com a afirmativa, conforme demonstrado na Tabela 32.

Tabela 32 - Questões acerca de elementos sócio-históricos da inserção profissional por região, raça e instituição de ensino, terceira parte

Questões	Região															Cor / Raça ⁸												Instituição					
	S			SE			CO			NE			N			Preto			Branco			Amarelo			Pardo			Pública			Privada		
	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média	Moda	Mediana	Média
O preparo para inserção profissional oferecido pela instituição na qual cursei o curso superior foi insuficiente	1	3	2,7	3	3	2,7	3	3	2,7	3	3	2,9	3	3	2,8	3	3	2,8	3	3	2,7	3	3,5	3,5	3	3	2,8	3	2	2,4	3	3	2,9
Percebo que o status da instituição que realizei o Ensino Superior foi importante para a minha inserção no mercado de trabalho.	5	4	3,3	3	1	2,4	1	3	2,6	1	3	2,4	3	3	2,6	1	2	2,2	1	3	2,6	2	3,5	3,5	5	4	3,5	5	4	3,2	1	3	2,4
O Ensino Superior permitiu que eu conseguisse trabalhos que dificilmente conseguiria sem esse nível de ensino.	5	5	4	3	1	2,7	1	3	3	1	3	2,8	1	3	3	1	2	2,4	5	3	3	1	3	3	5	5	4	5	4	3,5	1	3	2,8

⁸ Em razão da amostra de indígenas não ser representativa, não foi possível calcular a moda e a mediana, uma vez que para a realização destes cálculos são necessários, no mínimo, dois egressos. Caracteriza-se, portanto, como uma série amodal, uma vez que não há como calcular a moda.

Acerca do tipo de contrato de trabalho que os egressos apresentavam e sua categorização por instituição de ensino, é possível perceber a maior concentração destes entre o grupo que possui contrato por tempo indeterminado, em que há uma data de início das atividades laborais, porém não consta a data de término. Este grupo é oriundo, principalmente, das universidades e faculdade. O cruzamento das motivações que levaram os egressos a escolha do curso de Pedagogia com o tipo de contrato de trabalho que possuem atualmente, permite verificar que a maior concentração de egressos ocorre no grupo que possui contrato por tempo indeterminado, sendo mais notável a motivação relacionada com a identificação com o curso (267 egressos), embora esse grupo destaque-se, em maior número também, por ser o que não está trabalhando (112 egressos). Outras motivações dos egressos que possuem contrato de trabalho por tempo indeterminado, para a escolha do curso, dizem respeito às oportunidades de emprego na área (129 egressos); influência de professores ou da escola de Ensino Médio (117 egressos); intenção de prestar concurso público (115 egressos); já trabalhar na mesma área (108 egressos); e a influência familiar (102 egressos), conforme disposto na Tabela 33.

Tabela 33 – Tipo de contrato de trabalho por tipo de instituição de Ensino Superior e por motivações de escolha do curso de Ensino Superior

	Determinado (tem datas de início e término combinadas entre o trabalhador e empregador)	Indeterminado (há data de início, mas não consta de término)	Outro	Não está trabalhando	Total
Universidade	15 5,6%	190 70,6%	2 0,7%	62 23%	269 100%
Faculdade	7 3,1%	150 66,1%	1 0,4%	69 30,4%	227 100%
Centro Universitário	2 3,8%	31 59,6%	1 1,9%	18 34,6%	52 100%
Instituto Federal	1 50%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%
Total	25 4,5%	371 67,5%	4 0,7%	150 27,3%	550 100%
Influência familiar	3 2,1%	102 71,3%	2 1,4%	36 25,2%	143 100%
Oportunidades de emprego na área	12 6,7%	129 71,7%	0 0%	39 21,7%	180 100%
Duração do curso	1 7,1%	6 42,9%	0 0%	7 50%	14 100%
Preço do curso	3 4,2%	45 63,4%	0 0%	23 32,4%	71 100%
Influência de amigos	5 4,6%	71 65,1%	0 0%	33 30,3%	109 100%
Influência de Professores ou da Escola de Ensino Médio	8 4,3%	117 63,2%	1 0,5%	59 31,9%	185 100%
Já trabalhava na área	8 6,5%	108 87,8%	1 0,8%	6 4,9%	123 100%

Para fazer concurso público	10 5%	115 57,8%	0 0%	74 37,2%	199 100%
O curso ser noturno	8 80%	2 20%	0 0%	0 0%	10 100%
Falta de outras opções que me interessassem	4 9,5%	19 45,2%	1 2,4%	18 42,9%	42 100%
Identificação com o curso	10 2,6%	267 68,3%	2 0,5%	112 28,6%	391 100%
Outro	0 0%	7 77,8%	0 0%	2 22,2%	9 100%

A análise de Gatti et al. (2019), a partir dos dados obtidos do ENADE do ano de 2014, permite verificar o significativo número de formados no curso de Pedagogia que afirmam não estar trabalhando (22,3%). Esses dados corroboram com os encontrados na presente pesquisa, uma vez que o grupo pesquisado divide-se, majoritariamente, entre os que trabalham por meio de contrato de trabalho de tempo indeterminado (371; 67,5%) e aqueles que não estão trabalhando (150; 27,3%).

O alto número de egressos do curso de Pedagogia que não atuavam profissionalmente, conforme Volkmer Martins; Scherdien e Rocha-de-Oliveira (2019), reflete o contexto sócio-histórico do país, marcado pelo crescimento do tempo médio de estudos e número de ingressantes no Ensino Superior - principalmente através de instituições de ensino privadas (395 egressos de instituições privadas, ante 195 egressos de instituições públicas, na presente pesquisa) – sem representar, contudo, um elemento determinante para a conquista de postos de trabalho, o que gera um impasse entre as expectativas profissionais e valores dos jovens ingressantes no mercado de trabalho, podendo até mesmo levar ao adoecimento desses.

Acerca do tipo de contrato de trabalho e outros marcadores como gênero, raça e faixa etária, a maior concentração de egressos, dos gêneros masculino e feminino, localiza-se no grupo que possui contrato de trabalho por tempo indeterminado, sendo significativo o número de mulheres nessa categoria de contrato (91,9%). Referente à faixa etária, nas duas formas de contrato, determinado ou indeterminado, o grupo com maior representatividade está na faixa de idade entre 25 e 30 anos, seguido pelo grupo com idade entre 31 e 36 anos, com grande expressão entre aqueles com contrato por tempo indeterminado (46,6%). Também entre as faixas etárias de 25 a 30 e 31 a 36 anos, estão os maiores números de egressos que não estão trabalhando, conforme Tabela 34.

Tabela 34 – Tipo de contrato de trabalho por gênero, idade e raça

	Gênero			Total	Faixa de Idade			Total
	Mas.	Fem.	Outro		19-24	25-30	31-36	
Determinado (tem datas de início e término combinadas entre o trabalhador e empregador)	5	20	0	25	5	11	9	25
	20%	80%	0%	100%	20%	44%	36%	100%
Indeterminado (há data de início, mas não consta de término)	27	341	3	371	19	179	173	371
	7,3%	91,9%	0,8%	100%	5,1%	48,2%	46,6%	100%
Outro	0	4	0	4	0	2	2	4
	0%	100%	0%	100%	0%	50%	50%	100%
Não está trabalhando	11	139	0	150	7	78	65	150
	7,3%	92,7%	0%	100%	4,7%	52%	43,3%	100%
Total	43	504	3	550	31	270	249	550
	7,8%	91,6%	0,5%	100%	5,6%	49,1%	45,3%	100%
	Raça							Total
	Branca			Preta	Parda	Amarela		
Determinado (tem datas de início e término combinadas entre o trabalhador e empregador)	9			6	10	0		25
	36%			24%	40%	0%		100%
Indeterminado (há data de início, mas não consta de término)	263			81	27	0		371
	70,9%			21,8%	7,3%	0%		100%
Outro	4			0	0	0		4
	100%			0%	0%	0%		100%
Não está trabalhando	98			41	9	2		150
	65,3%			27,3%	6%	1,3%		100%
Total	374			128	46	2		550
	68%			23,3%	8,4%	0,4%		100%

Os egressos com contrato de trabalho por tempo indeterminado, na amostra pesquisada, são, em maior número, de cor branca (263; 70,9%) e de cor preta (81; 21,8%). Entre os que não estão trabalhando, com maior representatividade, estão os egressos de cor branca (98; 65,3%), seguido pelos egressos de cor preta (41; 27,3%).

Por sua vez, em relação à jornada de trabalho semanal, a maior parte dos egressos do gênero feminino (90,8%), com idade entre 25 e 30 anos (48,8%) e, entre 31 e 36 anos (46,8%), afirma trabalhar em tempo integral, entre quarenta horas semanais ou mais. Foram pouco representativos os egressos que afirmaram trabalhar em tempo parcial por ser bolsista, por determinação da instituição ou por escolha própria.

Tabela 35 – Jornada de trabalho por gênero e faixa etária

	Gênero			Total	Faixa de Idade			Total
	Mas.	Fem.	Outro		19-24	25-30	31-36	
Você trabalha em tempo integral (40 horas semanais ou mais).	24	266	3	293	13	143	137	293
	8,2%	90,8%	1%	100%	4,4%	48,8%	46,8%	100%
Você trabalha em tempo parcial (20h semanais), pois é bolsista.	2	3	0	5	2	1	2	5
	40%	60%	0%	100%	40%	20%	40%	100%
Você trabalha em tempo parcial (menos de 40h semanais) por determinação da instituição.	6	39	0	45	3	22	20	45
	13,3%	86,7%	0%	100%	6,7%	48,9%	44,4%	100%
Você trabalha em tempo parcial (menos de 40h semanais) por escolha própria.	2	56	0	58	6	25	27	58
	3,4%	96,6%	0%	100%	10,3%	43,1%	46,6%	100%
Total	43	504	3	550	31	270	249	550
	7,8%	91,6%	0,5%	100%	5,6%	49,1%	45,3%	100%

Os dados corroboram com a análise de Gatti et al. (2019), acerca do fato de que, no geral, os estudantes do curso de Pedagogia costumam trabalhar 40 horas semanais ou mais. Assim sendo, conforme Gatti e Barreto (2009), o trabalho docente caracteriza-se pela centralidade na vida desses indivíduos, que exercem a profissão, na maioria das vezes, como trabalho principal, e não como um trabalho complementar ou como atividade, com a finalidade, apenas, de aumentar os rendimentos familiares, mas sim como “a profissão escolhida para se inserirem no mercado de trabalho” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 21).

Segundo esclarecem Gatti e Barreto (2009), os salários dos professores mudam de patamar de acordo com o nível de ensino em que atuam, considerando os que lecionam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que está associado com a estrutura básica de carreira. Considerando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do ano de 2006, os professores atuantes na Educação Infantil recebiam os menores salários e os do Ensino Médio, os maiores. Na Educação Infantil, as médias salariais eram de R\$ 661,00; no Ensino Fundamental, em torno de R\$ 873,00; e, no Ensino Médio, chegavam a R\$ 1.390,00 (GATTI; BARRETO, 2009).

Em relação à renda bruta mensal individual dos egressos pesquisados, percebe-se a renda maior obtida pelo gênero masculino (R\$ 2.250,232) em comparação ao gênero feminino (R\$ 1.830,043). Os egressos com idades entre 31 a 36 anos apresentaram os maiores salários médios (R\$ 1.952,072), considerando as diferentes faixas etárias. Entre as diferentes raças e cores, os egressos de cor parda possuem os maiores salários (R\$ 2.062,822), seguidos pelos egressos de cor branca (R\$ 1.887,593). Os egressos de cor amarela possuem os menores salários (R\$ 600,00), conforme apresentado na Tabela 36.

Tabela 36 – Rendas brutas mensais médias (individual) totais, por gênero, idade, cor/raça, Ensino Médio e instituição de Ensino Superior

		Renda bruta mensal individual (R\$)	Variação % comparado a média do total do grupo de interesse	
		1870,185		
Gênero	Total da amostra			
	Masculino	2250,232	20,32%	
	Feminino	1830,043	-2,15%	
Idade	De 19 a 24 anos	1552,096	-17,01%	
	De 25 a 30 anos	1831,188	-2,09%	
	De 31 a 36 anos	1952,072	4,38%	
Cor/Raça	Branca	1887,593	0,93%	
	Preta	1395,078	-25,40%	
	Parda	2062,822	20,08%	
	Amarela	600,000	-67,92	
	Indígena	-	-	
Ensino Médio	Privada	2193,000	17,26%	
	Pública	1823,108	-2,52%	
Ensino Médio	Privada	Branca	2285,094	22,19%
		Preta	1355,555	-27,52%
		Parda	2525,000	35,01%
		Amarela	-	-
		Indígena	-	-
	Pública	Branca	1821,962	-2,58%
		Preta	1398,067	-25,24%
		Parda	2062,822	20,08%
		Amarela	-	-
		Indígena	-	-
Instituição de Ensino Superior		Privada	1590,496	-14,96%
		Pública	2582,941	38,11%
Instituição de Ensino Superior	Privada	Branca	1706,874	-8,73%
		Preta	1258,316	-32,72%
		Parda	1777,272	-4,97%
		Amarela	600,000	-67,92%
		Indígena	-	-
	Pública	Branca	2356,769	26,02%
		Preta	1906,666	1,95%
		Parda	2062,822	20,08%
		Amarela	-	-
		Indígena	-	-
Tipo de instituição de Ensino Superior		Universidade	2160,014	15,50%
		Faculdade	1590,484	-14,96%
		Centro Universitário	1619,576	-13,40%
		Instituto Federal	1150,000	-38,51%

Considerando o tipo de instituição de ensino de nível médio frequentada pelos egressos, aqueles que estudaram em escolas privadas, posteriormente, apresentaram salários maiores (R\$ 2.193,00) do que aqueles que estudaram em escolas públicas (R\$ 1.823,108). Ao categorizar aqueles egressos que estudaram em escolas privadas e públicas, durante a formação de Ensino Médio, de acordo com suas respectivas cores e raças, é possível verificar que entre os que estudaram em escolas privadas, os de cor preta apresentaram os menores salários (R\$ 1.355,55) e os pardos e brancos os maiores salários. Entre os que estudaram em escolas públicas, os amarelos apresentaram os menores salários (R\$ 600,00) e os pardos os maiores salários (R\$ 2.062,82).

Contudo, entre aqueles que estudaram em instituições de Ensino Superior privadas apresentaram salários menores (R\$ 1.590,49) quando comparados aos egressos que estudaram em instituições públicas (R\$ 2.582,94). A classificação dos egressos de instituições de Ensino Superior públicas e privadas, permite notar que pardos e brancos recebem os maiores salários entre os egressos pesquisados, e os amarelos e pretos os menores rendimentos. Dentre a amostra pesquisada, aqueles que realizaram o Ensino superior em Universidades, posteriormente, apresentaram maiores salários (R\$ 2.160,01).

Analisando a maior renda entre os egressos pesquisados por gênero e raça, percebe-se que egressos do gênero masculino recebem no máximo 5.000,00 reais e feminino 7.000,00 reais, o que, por si só, não é suficiente para demonstrar uma paridade salarial entre gêneros, tendo em vista o predomínio de egressas mulheres e o pequeno número de egressos homens pesquisados. Contudo, entre as diferentes raças e cores, a maior renda é dos egressos de cor branca (7.000,00 reais). Por sua vez, os egressos de cor preta apresentaram renda máxima menor (4.100,00 reais) e o grupo com menor renda obtida são os amarelos (1.200,00 reais), conforme Tabela 37.

Tabela 37 – Moda e maior renda bruta média mensal (individual), por gênero e cor/raça

		Maior renda bruta mensal individual (R\$)	Menor renda bruta mensal individual (R\$)	Moda R\$
Gênero	Masculino	5.000,00	700,00	2.000,00
	Feminino	7.000,00	210,00	2.000,00
Cor / Raça	Branca	7.000,00	210,00	3.000,00
	Preta	4.100,00	600,00	2.000,00
	Parda	5.000,00	700,00	2.000,00
	Amarela	1.200,00	1.200,00	1.200,00
	Indígena	-	-	-

Por meio da análise da moda das rendas obtidas individualmente, foi possível verificar a renda obtida pelo maior número de egressos entre os diferentes grupos. Assim, percebe-se que as mulheres, e os egressos de cor branca, possuem os maiores rendimentos. Acerca do porte das instituições nas quais os egressos atuam profissionalmente e sua distribuição por região, os dados são demonstrados na tabela 38.

Tabela 38 – Porte das instituições em que os egressos trabalham, por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Grande (mais de 500 funcionários)	Nº absoluto	22	7	3	2	3	37
	Entre as regiões	59,5%	18,9%	8,1%	5,4%	8,1%	100%
	Internamente	28,6%	2,5%	6,7%	2,3%	4,8%	6,7%
Médio (de 100 a 500 funcionários)	Nº absoluto	5	42	7	14	11	79
	Entre as regiões	6,3%	53,2%	8,9%	17,7%	13,9%	100%
	Internamente	6,5%	15,2%	15,6%	15,9%	17,7%	14,4%
Pequena (de 20 a 99 funcionários)	Nº absoluto	27	105	17	29	26	204
	Entre as regiões	13,2%	51,5%	8,3%	14,3%	12,7%	100%
	Internamente	35,1%	37,9%	37,8%	33%	41,9%	37,2%
Micro (até 19 funcionários)	Nº absoluto	13	43	3	15	7	81
	Entre as regiões	16%	53,1%	3,7%	18,5%	8,7%	100%
	Internamente	16,8%	15,5%	6,7%	17%	11,3%	14,8%
Não está trabalhando	Nº absoluto	10	80	15	28	15	148
	Entre as regiões	6,8%	54,1%	10,1%	18,9%	10,1%	100%
	Internamente	13%	28,9%	33,2%	31,8%	24,3%	27%
Total	Nº absoluto	67	197	30	60	47	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

A maior concentração de egressos que atuam em grandes instituições está localizada na região Sul (22; 59,5%). Por sua vez, aqueles que atuam em médias (42; 53,3%), pequena (105; 51,5%) ou microempresas (43; 53,1%) são mais expressivos na região Sudeste. Contudo, a relação entre a escola na qual os egressos estudaram durante a realização do Ensino Médio e o porte da instituição em que trabalham pode ser verificada na Tabela 39.

Tabela 39 – Porte das organizações onde os egressos trabalham por instituição de Ensino Médio pública e privada

		Não trabalham	Grande (mais de 500 funcionários)	Médio (100 a 500 funcionários)	Pequeno (20 a 99 funcionários)	Micro (até 19 funcionários)	Total
Privada	Nº absoluto	20	3	14	29	4	70
	Escola (%)	28,6%	4,3%	20%	41,4%	5,7%	100%
	Porte Org. (%)	13,4%	8,1%	17,7%	14,2%	4,9%	12,7%
Pública	Nº absoluto	129	34	65	175	77	480

	Escola (%)	26,9%	7,1%	13,5%	36,5%	16%	100%
	Porte Org. (%)	86,6%	91,9%	82,3%	85,8%	95,1%	87,3%
Total	Nº absoluto	149	37	79	204	81	550
	Escola (%)	27,1%	6,7%	14,4%	37,1%	14,7%	100%
	Porte Org. (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Os egressos de instituições de Ensino Médio privadas e públicas trabalham, em maior número (204 egressos), em organizações de pequeno porte. Por sua vez, é igualmente significativo o número de egressos de instituições de Ensino Médio públicas que trabalham em organizações de porte médio (65; 13,5%) e micro (77; 16%). Em relação à raça e à cor dos egressos e o porte das organizações em que trabalham, apresentados na Tabela 28, percebe-se que, apesar do maior número de egressos, no geral da amostra analisada, estar concentrada nas organizações de pequeno porte, os egressos de cor branca possuem representatividade, respectivamente, nas organizações de médio (57; 15,2%), micro (53; 14,2%) e grande porte (22; 5,9%). Os egressos de cor preta, por sua vez, estão presentes, não somente nas instituições de pequeno porte (48; 37,5%), mas também nas de micro (19; 14,8%) e médio porte (18; 14,1%). Os egressos de cor parda estão, na amostra pesquisada, em maior número nas instituições de grande porte (13; 28,3%), pequeno (10; 21,7%) e de porte micro (9; 19,6%), respectivamente.

Tabela 40 - Porte das organizações onde os egressos trabalham por raça e cor

		Não trabalh am	Grande (mais de 500 funcionários)	Médio (100 a 500 funcionários)	Pequeno (20 a 99 funcionários)	Micro (até 19 funcionários)	Total
Branca	Nº absoluto	96	22	57	146	53	374
	Raça (%)	25,7%	5,9%	15,2%	39%	14,2%	100%
	Porte Org. (%)	64,4%	59,5%	72,2%	71,6%	65,4%	68%
Preta/ Negra	Nº absoluto	41	2	18	48	19	128
	Raça (%)	32%	1,6%	14,1%	37,5%	14,8%	100%
	Porte Org. (%)	27,5%	5,4%	22,8%	23,5%	23,5%	23,3%
Parda	Nº absoluto	10	13	4	10	9	46
	Raça (%)	21,7%	28,3%	8,7%	21,7%	19,6%	100%
	Porte Org. (%)	6,7%	35,1%	5,1%	4,9%	11,1%	8,4%
Amarela	Nº absoluto	2	0	0	0	0	2
	Raça (%)	100%	0%	0%	0%	0%	100%
	Porte Org. (%)	1,3%	0%	0%	0%	0%	0,4%
Total	Nº absoluto	149	37	79	204	81	550
	Raça (%)	27,1%	6,7%	14,4%	37,1%	14,7%	100%
	Porte Org. (%)	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Em relação ao tipo de organização onde os egressos atuam profissionalmente e as regiões, nota-se que a maior parte dos egressos pesquisados atuam em organizações privadas (56,3%), os quais estão concentrados, em maior número, nas regiões Sudeste (55,7%) e Nordeste (17,2%). Os egressos que atuam em organizações públicas (16,2%) concentram-se, principalmente, nas regiões Sul (55,1%) e Sudeste (25,8%), conforme apresentado na Tabela 41.

Tabela 41 – Tipo de organização onde trabalham os egressos por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
ONG	Nº absoluto	2	2	0	0	0	4
	Entre as regiões	50%	50%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	2,6%	0,7%	0%	0%	0%	0,7%
Privada	Nº absoluto	17	172	26	53	41	309
	Entre as regiões	5,5%	55,7%	8,4%	17,2%	13,3%	100%
	Internamente	22,1%	62,1%	57,8%	60,2%	66,1%	56,3%
Pública	Nº absoluto	49	23	4	7	6	89
	Entre as regiões	55,1%	25,8%	4,5%	7,9%	6,7%	100%
	Internamente	63,6%	8,3%	8,9%	8%	9,7%	16,2%
Não está trabalhando	Nº absoluto	9	80	15	28	15	147
	Entre as regiões	6,1%	54,4%	10,2%	19%	10,2%	100%
	Internamente	11,7%	28,9%	33,3%	31,8%	24,2%	26,8%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quanto ao ramo das organizações em que os egressos trabalham e suas regiões (Tabela 42), majoritariamente, a amostra pesquisada atua com serviços na área da educação (55%), concentrados nas regiões Sudeste (44,7%), Sul (20,5%), Nordeste (14,4%), Norte (12,6%) e Centro-Oeste (7,9%), respectivamente. Alguns egressos (8,7%) atuam no ramo do comércio, concentrados nas regiões Sudeste (66,7%) e Nordeste (14,6%), e outros atuam no setor de serviços em geral (8%), concentrados, também, nas regiões Sudeste (56,8%) e Nordeste (22,7%).

Tabela 42 – Ramo de atuação das organizações onde os egressos trabalham por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Comércio	Nº absoluto	3	32	3	7	3	48
	Entre as regiões	6,3%	66,7%	6,3%	14,6%	6,3%	100%
	Internamente	3,9%	11,6%	6,7%	8%	4,8%	8,7%
Indústria	Nº absoluto	0	3	0	0	1	4
	Entre as regiões	0%	75%	0%	0%	25%	100%
	Internamente	0%	1,1%	0%	0%	1,6%	0,7%

Serviços em geral	Nº absoluto	1	25	3	10	5	44
	Entre as regiões	2,3%	56,8%	6,8%	22,7%	11,4%	100%
	Internamente	1,3%	9%	6,7%	11,4%	8,1%	8%
Serviços na área da educação	Nº absoluto	62	135	24	43	38	302
	Entre as regiões	20,5%	44,7%	7,9%	14,2%	12,6%	100%
	Internamente	80,5%	48,7%	53,3%	48,9%	61,3%	55%
Outro	Nº absoluto	2	1	0	0	0	3
	Entre as regiões	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	2,6%	0,4%	0%	0%	0%	0,5%
Não está trabalhando	Nº absoluto	9	81	15	28	15	148
	Entre as regiões	6,1%	54,7%	10,1%	18,9%	10,1%	100%
	Internamente	11,7%	29,2%	33,3%	31,8%	24,2%	27%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Ao se analisar os motivos que levaram os egressos a optarem pelo curso de Pedagogia e o atual setor em que estes egressos encontram-se atuando atualmente (Tabela 43), percebe-se que o maior grupo de egressos, que afirmou escolher o curso por identificação com ele (391 egressos), encontra-se atuando em serviços na área da educação (215 egressos) e possuem a maior média de renda bruta mensal individual (2.742,73 reais). Contudo, alguns egressos, os quais afirmaram ter escolhido o curso pela identificação com ele, não estão trabalhando (28,4%) ou trabalham no comércio (9,2%). O grupo de egressos que optou pelo curso com a finalidade de realizar concurso público (199 egressos) atuam, também, em grande número (82 egressos), na área da educação, entretanto, outros (37,2%) não estão trabalhando. Outra parcela de egressos (185) alegou ter obtido influência de professores ou da escola de Ensino Médio para a decisão de cursar Pedagogia, dos quais (49,2%) atuam na área da educação, outros (32,4%) não estão trabalhando e outros (9,7%) atuam no comércio.

Tabela 43 – Motivo de escolha do curso, setor em que atuam e renda média individual dos egressos

		Comércio	Indústria	Serviços em geral	Serviços na área da educação	Outro	Não está trabalhando	Total	
Influência familiar	Nº absoluto	8	1	14	84	1	35	143	
	Internamente	5,6%	0,7%	9,8%	58,7%	0,7%	24,5%	100%	
Oportunidades de emprego na área	Nº absoluto	13	1	17	109	2	38	180	
	Internamente	7,2%	0,6%	9,4%	60,6%	1,1%	21,1%	100%	
Duração do curso	Nº absoluto	2	1	1	2	1	7	14	
	Internamente	14,3%	7,1%	7,1%	14,3%	7,1%	50%	100%	
Preço do curso	Nº absoluto	7	0	11	30	0	23	71	
	Internamente	9,9%	0%	15,5%	42,3%	0%	32,4%	100%	
		Nº absoluto	8	0	12	56	0	33	109

Influência de amigos	Internamente	7,3%	0%	11%	51,4%	0%	30,3%	100%
Influência de Professores ou da Escola de Ensino Médio	Nº absoluto	18	2	14	91	0	60	185
	Internamente	9,7%	1,1%	7,6%	49,2%	0%	32,4%	100%
Já trabalhava na área	Nº absoluto	3	1	6	106	1	6	123
	Internamente	2,4%	0,8%	4,9%	86,2%	0,8%	4,9%	100%
Para fazer concurso público	Nº absoluto	22	1	19	82	1	74	199
	Internamente	11,1%	0,5%	9,5%	41,2%	0,5%	37,2%	100%
O curso ser noturno	Nº absoluto	0	0	0	8	0	2	10
	Internamente	0%	0%	0%	80%	0%	20%	100%
Falta de outras opções que me interessassem	Nº absoluto	4	0	6	14	0	18	42
	Internamente	9,5%	0%	14,3%	33,3%	0%	42,9%	100%
Identificação com o curso	Nº absoluto	36	3	25	215	1	111	391
	Internamente	9,2%	0,8%	6,4%	55%	0,3%	28,4%	100%
Outro	Nº absoluto	0	0	1	6	0	2	9
	Internamente	0%	0%	11,1%	66,7%	0%	22,2%	100%
Renda Média Bruta Mensal Individual	Reais (R\$)	1.403,29	1.800,00	1.757,00	2.742,73	1.626,66	292,26	-

O principal cargo ocupado pelos egressos pesquisados é o cargo de professora (224 egressos), concentrados em maior número nas regiões Sudeste (43,3%) e Sul (20,5%). Outras ocupações aparecem em menor número na amostra pesquisada, como secretária de escola (27 egressos), fortemente encontradas na região Sudeste (59,3%), técnico em assuntos educacionais (20 egressos), localizados principalmente na região Sudeste (65%), orientador educacional (19 egressos), concentrados em maior número na região Sudeste (57,9%). Outras ocupações aparecem, em menor número, na amostra pesquisada, como a ocupação de merendeira, tutor, educador social e outros. Os cargos de diretora (9 egressos) e coordenadora (7 egressos), por sua vez, concentram-se mais na Região Sul. Aqueles que não atuam diretamente com a educação (69 egressos) estão localizados, principalmente nas regiões Sudeste (62,3%) e Nordeste (20,3%), como demonstrado na Tabela 44.

Tabela 44 – Principais cargos ocupados pelos egressos por região do país

	Sul		Sudeste		Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Professor(a)	46	20,5	97	43,3	19	8,5	34	15,2	28	12,5	224	100
Secretário(a) de Escola	2	7,4	16	59,3	2	7,4	3	11,1	4	14,8	27	100
Técnico em Assuntos Educacionais	1	5	13	65	0	0	4	20	2	10	20	100

Orientador(a) Educacional	2	10,5	11	57,9	2	10,5	2	10,5	2	10,5	19	100
Merendeiro(a)	0	0	6	60	1	10	0	0	3	30	10	100
Diretor(a)	6	66,7	0	0	0	0	2	22,2	1	11,1	9	100
Coordenador(a)	4	57,1	2	28,6	1	14,3	0	0	0	0	7	100
Educador(a) Social	1	50	0	0	0	0	1	50	0	0	2	100
Bibliotecário(a)	0	0	1	50	1	50	0	0	0	0	2	100
Bolsista	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
Estagiário(a)	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	2	100
Tutor(a)	1	50	0	0	0	0	0	0	1	50	2	100
Não atua na educação	3	4,3	43	62,3	3	4,3	14	20,3	6	8,7	69	100
Não está trabalhando	9	5,8	86	55,8	16	10,4	28	18,2	15	9,7	154	100

Quanto aos cargos e ao gênero dos ocupantes destes cargos (Tabela 45), é possível verificar que, em quase todos eles, o número de participantes do gênero feminino é maior, como no caso dos técnicos em assuntos educacionais (16 mulheres e 4 homens), ou é muito mais significativo, como no número de professoras e professores (204 mulheres e 18 homens). Apenas no caso dos diretores há um maior número de participantes do gênero masculino do que do gênero feminino (5 homens e 4 mulheres), conforme demonstrado abaixo.

Tabela 45 - Principais cargos ocupados pelos egressos por gênero

	Feminino	Masculino	Outro	Total
Professor(a)	204	18	2	224
Secretário(a) de Escola	27	0	0	27
Técnico em Assuntos Educacionais	16	4	0	20
Orientador(a) Educacional	18	1	0	19
Merendeiro(a)	10	0	0	10
Diretor(a)	4	5	0	9
Coordenador(a)	6	1	1	7
Educador(a) Social	2	0	0	2
Bibliotecário(a)	2	0	1	2
Bolsista	2	0	0	2
Estagiário(a)	1	1	0	2
Tutor(a)	2	0	0	2
Não atua na educação	66	2	1	69
Não está trabalhando	144	11	0	154

Em relação à satisfação dos egressos com seus respectivos trabalhos, grande parte dos egressos se diz satisfeita com o atual trabalho (35,9%), concentrados em grande número nas regiões Sudeste (46,2%) e Sul (23,4%). Outros dizem estar insatisfeitos com o atual trabalho, porém afirmaram não estar buscando outra colocação (18%), os quais estão localizados em grande parte nas regiões Sudeste (50,5%) e Nordeste (21,2%). Contudo, outros egressos (17,5%) dizem estar insatisfeitos com o atual trabalho e, por essa razão, afirmam estar procurando outra colocação profissional. Estes estão localizados em maior número nas regiões Sudeste (53,1%) e Nordeste (17,7%), de acordo com o apresentado na Tabela 46.

Tabela 46 – Satisfação dos egressos com o trabalho atual por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Está em vias de trocar de emprego	Nº absoluto	5	5	0	2	0	12
	Entre as regiões	41,7%	41,7%	0%	16,7%	0%	100%
	Internamente	6,5%	1,8%	0%	2,3%	0%	2,2%
Está insatisfeito e procurando outro	Nº absoluto	10	51	6	17	12	96
	Entre as regiões	10,4%	53,1%	6,3%	17,7%	12,5%	100%
	Internamente	13%	18,4%	13,3%	19,3%	19,4%	17,5%
Está insatisfeito, mas não está buscando outro	Nº absoluto	8	50	9	21	11	99
	Entre as regiões	8,1%	50,5%	9,1%	21,2%	11,1%	100%
	Internamente	10,4%	18,1%	20%	23,9%	17,7%	18%
Está satisfeito	Nº absoluto	46	91	16	20	24	197
	Entre as regiões	23,4%	46,2%	0%	10,2%	12,2%	100%
	Internamente	59,7%	32,9%	0%	22,7%	38,7%	35,9%
Não está trabalhando	Nº absoluto	8	80	14	28	15	145
	Entre as regiões	5,5%	55,2%	9,7%	19,3%	10,3%	100%
	Internamente	10,4%	28,9%	31,1%	31,8%	24,2%	26,4%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Relacionado ao número de trocas de trabalho após o ingresso no Ensino Superior, os egressos pesquisados em grande número (34,6%) afirmam não ter trocado de trabalho, visto que continuam a trabalhar na mesma instituição em que já estavam trabalhando quando do ingresso no Ensino Superior. Estes estão concentrados majoritariamente na região Sudeste (52,6%). Aqueles egressos que trocaram de trabalho apenas uma vez após o ingresso no Ensino Superior representam 31% da amostra pesquisada e estão fortemente concentrados na região Sudeste (48,2%). Por sua vez, aqueles que não trocaram de trabalho nenhuma vez e que não estão trabalhando no momento (23,9%) estão, em grande parcela, concentrados na região Sudeste (51,1%), conforme Tabela 47.

Tabela 47 – Trocas de trabalho após o ingresso no Ensino Superior por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
1 vez	Nº absoluto	15	82	15	33	25	170
	Entre as regiões	8,8%	48,2%	8,8%	19,4%	14,7%	100%
	Internamente	19,5%	29,6%	33,3%	37,5%	40,3%	31%
2 vezes ou mais	Nº absoluto	14	24	2	10	1	51
	Entre as regiões	27,5%	47,1%	3,9%	19,6%	2%	100%
	Internamente	18,2%	8,7%	4,4%	11,4%	1,6%	9,3%
Nenhuma e não está trabalhando no momento	Nº absoluto	13	67	12	24	15	131
	Entre as regiões	9,9%	51,1%	9,2%	18,3%	11,5%	100%
	Internamente	16,9%	24,2%	26,7%	27,3%	24,2%	23,9%
Nenhuma, pois nunca trabalhou	Nº absoluto	3	4	0	0	0	7
	Entre as regiões	42,9%	57,1%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	3,9%	1,4%	0%	0%	0%	1,3%
Nenhuma, trabalha na mesma instituição	Nº absoluto	32	100	16	21	21	190
	Entre as regiões	16,8%	52,6%	8,4%	11,1%	11,1%	100%
	Internamente	41,6%	36,1%	35,6%	23,9%	33,9%	34,6%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quanto ao número de vezes que os egressos trocaram de trabalho, de acordo com a instituição de ensino em que realizaram o curso superior, se, em instituição privada ou pública, os egressos que não trocaram nenhuma vez de trabalho e, portanto, seguem trabalhando na mesma instituição, são os mais representativos tanto entre aqueles que estudaram em instituições públicas (36,7%) e em instituições privadas (33,7%). Aqueles que trocaram de trabalho apenas uma vez são mais representativos entre os que estudaram em instituições públicas (35,5%) do que entre os que estudaram em instituições privadas (29,1%). Por sua vez, aqueles que estudaram em instituições privadas são mais representativos no grupo de egressos que não trocaram de trabalho nenhuma vez e que no momento não estão trabalhando (27,8%), conforme Tabela 48.

Tabela 48 - Trocas de trabalho após o ingresso no Ensino Superior por instituições públicas e privadas de Ensino Superior

	Instituições privadas		Instituições públicas	
	N	%	N	%
1 vez	115	29,1	55	35,5
2 vezes ou mais	32	8,1	19	12,3
Nenhuma e não está trabalhando no momento	110	27,8	22	14,2
Nenhuma, pois nunca trabalhou	5	1,3	2	1,3
Nenhuma, trabalha na mesma instituição	133	33,7	57	36,7
Total	395	100	155	100

Em relação ao tempo que os egressos permaneceram sem trabalho após a conclusão da formação de Ensino Superior (Tabela 49), o maior número de egressos (42,1%) conseguiu concluir a formação e ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, sem permanecer um período sem trabalho. Esse dado vem ao encontro da análise de Barreto e Gatti (2009), segundo a qual a profissão de professor(a) representa grande parcela da absorção de empregos no país, em torno de (6%), sendo até mais significativo que a construção civil que contribuiria com, aproximadamente, 4% dos empregos nacionais. A atividade docente estaria atrás apenas de outras categorias tidas como grande absorvedoras de mão-de-obra: os escriturários (15,2%) e os profissionais de serviços (14,9%), em razão, conforme ressalta Gatti et al. (2019), da maior demanda por profissionais da educação gerados pelo crescimento da educação pública nas últimas décadas, não acompanhada pela qualidade de formação destes profissionais.

Tabela 49 – Tempo sem trabalho após a formação por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
0 meses	Nº absoluto	48	113	18	25	27	231
	Entre as regiões	20,8%	48,9%	7,8%	10,8%	11,7%	100%
	Internamente	62,3%	40,8%	40%	28,4%	43,5%	42,1%
De 1 a 5 meses	Nº absoluto	13	46	9	16	11	95
	Entre as regiões	13,7%	48,4%	9,5%	16,8%	11,6%	100%
	Internamente	16,9%	16,6%	20%	18,2%	17,7%	17,3%
De 6 a 12 meses	Nº absoluto	7	56	8	30	9	110
	Entre as regiões	6,4%	50,9%	7,3%	27,3%	8,2%	100%
	Internamente	9,1%	20,2%	17,8%	34,1%	14,5%	20%
De 13 a 24 meses	Nº absoluto	5	25	2	10	4	46
	Entre as regiões	10,9%	54,3%	4,3%	21,7%	8,7%	100%
	Internamente	6,5%	9%	4,4%	11,4%	6,5%	8,4%
De 25 a 36 meses	Nº absoluto	0	10	6	0	4	20
	Entre as regiões	0%	50%	30%	0%	20%	100%
	Internamente	0%	3,6%	13,3%	0%	6,5%	3,6%
Mais de 3 anos	Nº absoluto	4	27	2	7	7	47
	Entre as regiões	8,5%	57,4%	4,3%	14,9%	14,9%	100%
	Internamente	5,2%	9,7%	4,4%	8%	11,3%	8,6%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Esses egressos que concluíram a formação trabalhando ou que, no momento da graduação, já ingressaram no mercado de trabalho, estão concentrados nas regiões Sudeste (48,9%) e Sul (20,8%). Por outro lado, é representativo o grupo de egressos que permaneceram de 6 a 12 meses sem trabalho após a formação no Ensino Superior

(20%), concentrados nas regiões Sudeste (50,9%) e Nordeste (27,3%), e outros que ficaram de 1 a 5 meses sem trabalho (17,3%), concentrados nas regiões Sudeste (48,4%) e Nordeste (16,8%).

Após concluírem a formação no Ensino Superior, parte significativa dos egressos analisados (34,6%) não trocou de trabalho e seguiu na mesma ocupação em que já se encontrava anteriormente. Deste grupo, a maior concentração deu-se na região Sudeste (52,6%). Outra parcela significativa (30,9%) dos egressos analisados, concentrados em maior número na região Sudeste (48,2%), trocou de trabalho uma vez apenas. Parcela menor (23,9%) do grupo analisado afirma não ter trocado nenhuma vez de trabalho e não estar trabalhando no momento, conforme apresentado na Tabela 50.

Tabela 50 – Trocas de trabalho após a formação no Ensino Superior por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
1 vez	Nº absoluto	15	82	15	33	25	170
	Entre as regiões	8,8%	48,2%	8,8%	19,4%	14,8%	100%
	Internamente	19,5%	29,6%	33,3%	37,5%	40,3%	30,9%
2 vezes ou mais	Nº absoluto	14	24	2	10	1	51
	Entre as regiões	27,4%	47,1%	3,9%	19,6%	2%	100%
	Internamente	18,2%	8,7%	4,4%	11,4%	1,6%	9,3%
Nenhuma, e não está trabalhando no momento	Nº absoluto	13	67	12	24	15	131
	Entre as regiões	9,9%	51,1%	9,2%	18,3%	11,5%	100%
	Internamente	16,9%	24,2%	26,7%	27,3%	24,2%	23,9%
Nenhuma, pois nunca trabalhou	Nº absoluto	3	4	0	0	0	7
	Entre as regiões	42,8%	57,2%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	3,9%	1,4%	0%	0%	0%	1,3%
Nenhuma, trabalha na mesma instituição	Nº absoluto	32	100	16	21	21	190
	Entre as regiões	16,8%	52,6%	8,4%	11,1%	11,1%	100%
	Internamente	41,6%	36,1%	35,6%	23,9%	33,9%	34,6%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Referente aos elementos que caracterizam a inserção qualificante ou não qualificante dos egressos analisados, percebe-se que 67,5% destes possuem contrato de trabalho por tempo indeterminado e apenas 4,5% possuem contrato por tempo determinado. Aqueles que realizam jornada de trabalho integral são 53,3% e aqueles que trabalham em tempo parcial 19,6%. Os egressos que ocupam posições qualificadas na área de formação (como professores, coordenadores e diretores) são 50,7% dos pesquisados, enquanto aqueles que ocupam posições externas a sua área de formação são 18%, conforme demonstrado no Quadro 17.

Quadro 17 – Principais características da inserção qualificante e não qualificante dos egressos

Inserção Qualificante		Inserção Não Qualificante	
Contrato de trabalho por tempo indeterminado	67,5%	Contrato de trabalho por tempo determinado	4,5%
Jornada integral de trabalho (40 horas ou mais)	53,3%	Jornadas de trabalho em tempo parcial (por determinação da empresa e por decisão própria)	19,6%
Ocupações qualificadas na área (professores, coordenadores, diretores, orientador educacional, técnico em assuntos educacionais)	50,7%	Ocupações externas à Pedagogia (não atua na educação: atua no comércio, indústria, serviços em geral ou outro setor).	18%
Estão satisfeitos com o trabalho	35,8%	Estão insatisfeitos e procurando outro trabalho	17,5%
Após a entrada na graduação, continuaram trabalhando na mesma organização	22,2%	Após a entrada na graduação, trocaram de trabalho 2 vezes ou mais	18,7%
Após a entrada na graduação, trocaram de trabalho 1 vez	45,5%	Após a entrada na graduação, trocaram de trabalho 2 vezes ou mais	18,7%
Ficaram 0 meses sem trabalho após a formação	42%	Ficaram sem trabalho de 1 a 5 meses após a formação	17,3%
		Ficaram sem trabalho de 13 a 24 meses após a formação	8,4%
Trocaram de trabalho 1 vez após a formação	30,9%	Trocaram de trabalho 2 vezes ou mais após a formação	9,3%
Nenhuma, trabalha na mesma instituição após a formação	34,5%	Nenhuma, e não está trabalhando no momento	24%
Estão contribuindo à Previdência Social	62,5%	Não estão contribuindo à Previdência Social, mas já contribuíram	29,5%

Os egressos que afirmam estar satisfeitos com o trabalho que possuem são 35,8% da amostra e aqueles que dizem estar insatisfeitos e que, por essa razão, estão procurando outra ocupação, são 17,5%. Aqueles que, após a entrada no curso de graduação, continuaram trabalhando na mesma instituição, são 22,2% da amostra e aqueles que trocaram de trabalho duas vezes ou mais após a entrada na graduação são 18,7%, enquanto que os egressos que trocaram apenas uma vez de trabalho após entrarem na graduação representam 45,5%. Os egressos que após a formação já estavam trabalhando representam 42%, enquanto, aqueles que ficaram de um a cinco meses sem trabalho após a formação são 17,3% e os que ficaram de treze a vinte e quatro meses são 8,4%. Os que trocaram de trabalho apenas uma única vez após a formação compõem 30,9% da amostra e aqueles que trocaram duas vezes ou mais 9,3%. Por sua vez, aqueles que não trocaram nenhuma vez e trabalham na mesma instituição após a formação representam 34,5% e aqueles que não trocaram nenhuma vez e não estão trabalhando no momento são 24%. Enquanto 62,5% dos egressos estão contribuindo com a Previdência Social, outros 29,5% já contribuíram, mas não estão contribuindo atualmente.

Nota-se a formação de diferentes percursos de inserção, embora, de modo geral, os egressos da amostra analisada apresentam uma inserção qualificante, em razão do alto número de egressos que possuem contratos por tempo indeterminado, jornada integral de trabalho, ocupações qualificadas, que realizam contribuições à Previdência Social e que se dizem satisfeitos com o trabalho que possuem, que trocaram poucas vezes de trabalho, durante e após a formação em nível superior e que ficaram pouco ou nenhum tempo sem trabalho.

Nesse ponto, apesar de algumas diferenças nos percursos de inserção vivenciados pelos egressos passarem a ficar mais evidentes, não significa, contudo, como afirmam Rocha-de-Oliveria e Piccinini (2012b), que a inserção deva ser analisada com base em experiências individuais, mas sim por meio da identificação da lógica socialmente construída através de vivências familiares e escolares, que dependem também do contexto econômico e dos sistemas educacional e profissional.

Assim, sobre as condições de trabalho ou regime de trabalho destes profissionais, ao ser relacionado com outros dados, percebe-se que 19,6% dos egressos acabam por trabalhar em regime parcial, seja por determinação da empresa, escolha própria ou em razão de possuir bolsa (Tabela 35); 35,4% afirmam estar insatisfeitos com o trabalho atual (Tabela 46) e 40,1% dos egressos trocaram de trabalho no mínimo uma vez, duas vezes ou até mais vezes (Tabela 48). Esses dados são ainda complementados pela análise de Gatti et al., (2019), que demonstra que o número de profissionais da educação contratados em regime parcial é maior na faixa etária entre os 20 e 29 anos, e entre o gênero feminino, justamente o grupo predominante neste estudo: jovens e do gênero feminino.

Referente às inserções qualificante e não qualificante, algumas questões com relação ao trabalho dos egressos foram levantadas. Quanto à autonomia que possuem para realizar suas tarefas, nas regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste, a concordância com a afirmativa foi predominante, assim como entre os gêneros masculino e feminino. Por sua vez, nas regiões Sudeste (moda e mediana = 3) e Norte (moda = 1 e mediana = 3), a discordância com a afirmativa mostrou-se maior. Quanto ao fato da instituição na qual os egressos trabalham não possuir um sistema claro de progressão de carreira, nas regiões Sudeste, Nordeste e Norte e, entre as egressas do gênero feminino, estes concordaram em maior número, ou seja, afirmam não possuir um sistema de progressão de carreira claro nas instituições em que trabalham. Diferentemente, os egressos das regiões Sul e Centro-Oeste e aqueles do gênero masculino discordam da afirmativa,

alegando, assim, que nas instituições em que trabalham há um sistema claro de progressão de carreira (moda = 1 e mediana = 3).

Contudo, outros elementos marcam a inserção profissional dos jovens em relação a aspectos individuais e contextuais que são a posse do diploma como forma de diferenciação social, a adaptação ao mercado de trabalho e a falta de estabilidade e de experiência que, por vezes, leva os jovens a buscarem alguma atividade para obter a comprovação de experiência (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a). Também por essas razões, Volkmer Martins (2016) destaca a dificuldade existente em se traçar uma linha divisória entre os tipos de inserção, pois é possível de acontecer que a inserção de um mesmo indivíduo apresente características tanto de uma inserção qualificante quanto não qualificante. Assim, diante de tantos aspectos a serem considerados, Cordeiro (2002) destaca a qualificação profissional que oferecem as instituições nas quais os egressos estão inseridos profissionalmente e a autonomia que eles possuem dentro desses ambientes como fatores importantes para a reflexão do quão qualificante ou não é a ocupação alcançada pelos indivíduos.

No que tange esse aspecto, em todas as regiões do país e, em ambos os gêneros, os egressos analisados acreditam serem os principais responsáveis por sua própria qualificação profissional (moda e mediana = 5). Ainda em relação à autonomia para realizar as tarefas em ambientes de trabalho anteriores ao trabalho atual, no geral, os egressos das regiões Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte, e do gênero feminino demonstram não concordar com a afirmativa (moda = 1 e mediana = 3). Contudo, os egressos do gênero masculino e os da região Sul, no geral, afirmam ter tido autonomia para realizar suas tarefas nos ambientes de trabalho em que já atuaram, conforme demonstra a Tabela 51.

Tabela 51 – Questões sobre inserção qualificante e não qualificante dos egressos por região do país e gênero

Questões	Região										Gênero			
	S		SE		CO		NE		N		Masculino		Feminino	
	Moda	Mediana	Moda	Mediana	Moda	Mediana	Moda	Mediana	Moda	Mediana	Moda	Mediana	Moda	Mediana
Possuo autonomia para realizar minhas tarefas	5	4	3	3	5	4	5	4	1	3	4	4	5	3
A instituição na qual trabalho não possui sistema claro de progressão de carreira	1	3	5	4	1	3	5	3	5	3	1	3	5	3
Sou o principal responsável pela minha qualificação profissional	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Em geral, nos postos de trabalho que já ocupei possuía autonomia para realizar as tarefas.	3	4	1	3	1	3	1	3	1	2,5	4	3	1	3

Em relação à escolaridade dos pais (homens) dos egressos analisados, o maior número (25,7%) destes possuem o Ensino Médio completo, concentrados, na grande maioria (58,9%), na região Sudeste. Outros (20,6%) possuem o Ensino Fundamental (5^a a 8^a série), concentrados, em maior número, também na região Sudeste (46%). Aqueles que interromperam ou não concluíram o Ensino Médio são igualmente representativos (18,4%). Estes são seguidos por aqueles pais que possuem Ensino Fundamental (1^a a 4^a série) (15,3%), Ensino Superior incompleto / interrompido (7,5%), Ensino Superior completo (6,7%), que estão cursando o Ensino Superior (2,7%), que possuem pós-graduação – especialização (1,4%), nenhuma formação citada (1,2%) ou que, em algum caso, não se aplique a questão referente à formação dos pais (0,5%).

Portanto, destaca-se que 80% dos pais (homens) (Tabela 52) e 79,4% das mães (Tabela 52) dos egressos possuem, no máximo, o Ensino Médio completo. Evidencia-se que a maioria dos respondentes constitui a primeira geração a cursar o Ensino Superior. Partindo deste ponto, é importante que se reflita acerca da mobilidade social caracterizada pela troca de posições entre os indivíduos, em grande parte das vezes de modo ascendente, em relação aos seus pais. Volta-se, assim, para a mobilidade ocupacional ou de classes, visto que se passa a analisar a posição de origem (ocupação dos pais) e a posição social de destino (ocupação atual) (VOLKMER-MARTINS, 2016).

Comparando com os dados obtidos por Moraes (2019), percebe-se semelhante situação, estando os pais e as mães dos egressos concentrados na faixa de escolaridade com, no máximo, o Ensino Médio concluído, sendo pequeno o número de pais (15,2%)

e mães (16,5%) que chegaram ao Ensino Superior, e portanto, os egressos representam também a primeira geração a ingressar em um curso de nível superior.

Tabela 52 – Escolaridade dos pais (homens) dos egressos por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	Nº absoluto	31	22	4	18	9	84
	Entre as regiões	36,9%	26,2%	4,8%	21,4%	10,7%	100%
	Internamente	40,3%	7,9%	8,9%	20,5%	14,5%	15,3%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	Nº absoluto	13	52	10	21	17	113
	Entre as regiões	11,5%	46%	8,8%	18,6%	15,1%	100%
	Internamente	16,9%	18,8%	22,2%	23,9%	27,4%	20,6%
Ensino Médio completo	Nº absoluto	14	83	8	19	17	141
	Entre as regiões	9,9%	58,9%	5,7%	13,5%	12%	100%
	Internamente	18,2%	30%	17,8%	21,6%	27,4%	25,7%
Ensino Médio incompleto / interrompido	Nº absoluto	5	51	11	20	14	101
	Entre as regiões	4,9%	50,5%	10,9%	19,8%	13,9%	100%
	Internamente	6,5%	18,4%	24,4%	22,7%	22,6%	18,4%
Ensino Superior completo	Nº absoluto	3	22	6	4	2	37
	Entre as regiões	8,1%	59,5%	16,2%	10,8%	5,4%	100%
	Internamente	3,9%	7,9%	13,3%	4,5%	3,2%	6,7%
Ensino Superior cursando	Nº absoluto	2	12	1	0	0	15
	Entre as regiões	13,3%	80%	6,7%	0%	0%	100%
	Internamente	2,6%	4,3%	2,2%	0%	0%	2,7%
Ensino Superior incompleto / interrompido	Nº absoluto	1	29	4	4	3	41
	Entre as regiões	2,4%	70,7%	9,8%	9,8%	7,3%	100%
	Internamente	1,3%	10,5%	8,9%	4,5%	4,8%	7,5%
Não se aplica	Nº absoluto	2	1	0	0	0	3
	Entre as regiões	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	100%
	Internamente	2,6%	0,4%	0%	0%	0%	0,5%
Nenhum	Nº absoluto	2	2	0	2	0	6
	Entre as regiões	33,3%	33,3%	0%	33,3%	0%	100%
	Internamente	2,6%	0,7%	0%	2,3%	0%	1,2%
Pós-graduação - Especialização	Nº absoluto	4	3	1	0	0	8
	Entre as regiões	50%	37,5%	12,5%	0%	0%	100%
	Internamente	5,2%	1,1%	2,2%	0%	0%	1,4%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Cruzando a escolaridade dos pais (homens) dos egressos pela raça dos egressos, percebe-se que a concentração maior ocorre entre os pais que possuem o Ensino Médio completo (25,6%) e entre os egressos de cor branca (68,8%), seguido pelos egressos de cor preta (25,5%). Os pais que possuem o Ensino Fundamental completo (5ª a 8ª série) também possuem grande representatividade (20,5%), principalmente entre os egressos

de cor branca (64,6%). Os pais que possuem Ensino Superior completo são, majoritariamente, pais de egressos de cor branca (83,8%), conforme Tabela 53.

Tabela 53 - Escolaridade dos pais (homens) dos egressos por raça

		Branca	Preta	Parda	Amarela	Total
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	Nº absoluto	48	24	13	0	85
	Entre as raças	56,5%	28,2%	15,3%	0%	100%
	Internamente	12,8%	18,8%	28,3%	0%	15,5%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	Nº absoluto	73	34	4	2	113
	Entre as raças	64,6%	30,1%	3,5%	1,8%	100%
	Internamente	19,5%	26,6%	8,7%	100%	20,5%
Ensino Médio completo	Nº absoluto	97	36	8	0	141
	Entre as raças	68,8%	25,5%	5,7%	0%	100%
	Internamente	25,9%	28,1%	17,4%	0%	25,6%
Ensino Médio incompleto / interrompido	Nº absoluto	70	23	8	0	101
	Entre as raças	69,3%	22,8%	7,9%	0%	100%
	Internamente	18,7%	18%	17,4%	0%	18,4%
Ensino Superior completo	Nº absoluto	31	3	3	0	37
	Entre as raças	83,8%	8,1%	8,1%	0%	100%
	Internamente	8,3%	2,3%	6,5%	0%	6,7%
Ensino Superior cursando	Nº absoluto	11	3	1	0	15
	Entre as raças	73,3%	20%	6,7%	0%	100%
	Internamente	2,9%	2,3%	2,2%	0%	2,7%
Ensino Superior incompleto / interrompido	Nº absoluto	33	5	3	0	41
	Entre as raças	80,5%	12,2%	7,3%	0%	100%
	Internamente	8,8%	3,9%	6,5%	0%	7,5%
Não se aplica	Nº absoluto	2	0	1	0	3
	Entre as raças	66,7%	0%	33,3%	0%	100%
	Internamente	0,5%	0%	2,2%	0%	0,5%
Nenhum	Nº absoluto	4	0	2	0	6
	Entre as raças	66,7%	0%	33,3%	0%	100%
	Internamente	1,1%	0%	4,3%	0%	1,1%
Pós-graduação - Especialização	Nº absoluto	5	0	3	0	8
	Entre as raças	62,5%	0%	37,5%	0%	100%
	Internamente	1,3%	0%	6,5%	0%	1,5%
Total	Nº absoluto	374	128	46	2	550
	Entre as raças	68%	23,3%	8,4%	0,4%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%

Em relação às mães dos egressos analisados, a maior parte delas (31,9%) possui o Ensino Médio completo, concentradas, em sua maioria, nas regiões Sudeste (50,3%) e Nordeste (17,1%). Outras mães (21,8%) apresentam Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), concentradas, em maior número, nas regiões Sudeste (48,3%) e Norte (17,5%). Aquelas que possuem Ensino Médio incompleto ou interrompido são a terceira categoria com maior representatividade (18,4%) e estão concentradas nas regiões Sudeste (53,5%) e

Nordeste (19,8%). Este grupo é seguido por aquelas que possuem o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) (7,5%), Ensino Superior completo (6,4%), Ensino Superior incompleto ou interrompido (5,3%), cursando Ensino Superior (4%), pós-graduação – especialização (2,7%) ou nenhuma das categorias citadas (2%).

Tabela 54 - Escolaridade das mães dos egressos por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	Nº absoluto	16	9	2	10	4	41
	Entre as regiões	39%	22%	4,9%	24,4%	9,7%	100%
	Internamente	20,8%	3,2%	4,4%	11,4%	6,5%	7,5%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	Nº absoluto	13	58	11	17	21	120
	Entre as regiões	10,8%	48,3%	9,2%	14,2%	17,5%	100%
	Internamente	16,9%	20,9%	24,4%	19,3%	33,9%	21,8%
Ensino Médio completo	Nº absoluto	20	88	19	30	18	175
	Entre as regiões	11,5%	50,3%	10,8%	17,1%	10,3%	100%
	Internamente	26%	31,8%	42,2%	34,1%	29%	31,9%
Ensino Médio incompleto / interrompido	Nº absoluto	8	54	6	20	13	101
	Entre as regiões	7,9%	53,5%	5,9%	19,8%	12,9%	100%
	Internamente	10,4%	19,5%	13,3%	22,7%	21%	18,4%
Ensino Superior completo	Nº absoluto	3	24	3	1	4	35
	Entre as regiões	8,6%	68,6%	8,6%	2,8%	11,4%	100%
	Internamente	3,9%	8,7%	6,7%	1,1%	6,5%	6,4%
Ensino Superior cursando	Nº absoluto	1	13	3	4	1	22
	Entre as regiões	4,5%	59,1%	13,6%	18,3%	4,5%	100%
	Internamente	1,3%	4,7%	6,7%	4,5%	1,6%	4%
Ensino Superior incompleto / interrompido	Nº absoluto	3	23	1	2	0	29
	Entre as regiões	10,3%	79,3%	3,5%	6,9%	0%	100%
	Internamente	3,9%	8,3%	2,2%	2,3%	0%	5,3%
Não se aplica	Nº absoluto	0	0	0	0	0	0
	Entre as regiões	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Internamente	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Nenhum	Nº absoluto	4	4	0	3	0	11
	Entre as regiões	36,4%	36,4%	0%	27,2%	0%	100%
	Internamente	5,2%	1,4%	0%	3,4%	0%	2%
Pós-graduação - Especialização	Nº absoluto	9	4	0	1	1	15
	Entre as regiões	60%	26,6%	0%	6,7%	6,7%	100%
	Internamente	11,7%	1,4%	0%	1,1%	1,6%	2,7%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quanto à escolaridade das mães dos egressos de acordo com a raça destes, nota-se que a maior concentração está na faixa de escolaridade de Ensino Médio completo (31,8%) entre os egressos de cor branca (68%) e entre as mães que possuem o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) entre os egressos de cor branca (70%). As mães que

possuem Ensino Superior completo são, em maior número, mães de egressos de cor branca (77,1%), conforme apresentado na Tabela 55.

Tabela 55 - Escolaridade das mães dos egressos por raça

		Branca	Preta	Parda	Amarela	Total
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	Nº absoluto	24	6	11	0	41
	Entre as raças	58,5%	14,6%	26,8%	0%	100%
	Internamente	6,4%	4,7%	23,9%	0%	7,5%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	Nº absoluto	84	34	1	1	120
	Entre as raças	70%	28,3%	0,8%	0,8%	100%
	Internamente	22,5%	26,6%	2,2%	50%	21,8%
Ensino Médio completo	Nº absoluto	119	42	13	1	175
	Entre as raças	68%	24%	7,4%	0,6%	100%
	Internamente	31,8%	32,8%	28,3%	50%	31,8%
Ensino Médio incompleto / interrompido	Nº absoluto	66	31	5	0	102
	Entre as raças	64,7%	30,4%	4,9%	0%	100%
	Internamente	17,6%	24,2%	10,9%	0%	18,5%
Ensino Superior completo	Nº absoluto	27	5	3	0	35
	Entre as raças	77,1%	14,3%	8,6%	0%	100%
	Internamente	7,2%	3,9%	6,5%	0%	6,4%
Ensino Superior cursando	Nº absoluto	17	4	1	0	22
	Entre as raças	73,3%	18,2%	4,5%	0%	100%
	Internamente	4,5%	3,1%	2,2%	0%	4%
Ensino Superior incompleto / interrompido	Nº absoluto	22	5	2	0	29
	Entre as raças	75,9%	17,2%	6,9%	0%	100%
	Internamente	5,9%	3,9%	4,3%	0%	5,3%
Não se aplica	Nº absoluto	0	0	0	0	0
	Entre as raças	0%	0%	0%	0%	0%
	Internamente	0%	0%	0%	0%	0%
Nenhum	Nº absoluto	4	0	7	0	11
	Entre as raças	36,4%	0%	63,6%	0%	100%
	Internamente	1,1%	0%	15,2%	0%	2%
Pós-graduação - Especialização	Nº absoluto	11	1	3	0	15
	Entre as raças	73,3%	6,7%	20%	0%	100%
	Internamente	2,9%	0,8%	6,5%	0%	2,7%
Total	Nº absoluto	374	128	46	2	550
	Entre as raças	68%	23,3%	8,4%	0,4%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%

Em relação à formação dos pais e das mães, que possuem formação em nível superior, de acordo com a raça dos egressos, percebe-se que os pais estão concentrados nas áreas do Direito, Administração e Engenharia, quando, em relação às mães, a formação encontrada em comum entre elas é a de Pedagogia, como demonstrado no Quadro 18.

Quadro 18 – Principais formações dos pais por cor/raça dos egressos

	Branca	Preta /Negra	Pardo	Amarelo
Pais	Direito Administração Ciências Econômicas Ciências Contábeis Engenharia	Direito Engenharia Geografia	Matemática Veterinária Fisioterapia Engenharia Economia	-
Mães	Pedagogia Enfermagem Psicologia História Matemática	Pedagogia Letras Jornalismo Direito	Pedagogia Filosofia Magistério	-

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A escolaridade dos pais e das mães e suas ocupações constituem relevantes fatores da origem social que irão ocupar lugar de destaque na definição das possíveis conquistas de posições na estrutura socioeconômica, ocorridas entre diferentes gerações, e que irão se refletir nas disposições possuídas pelos indivíduos. Essa mobilidade ocupacional ou de classes expõe as desiguais oportunidades na aquisição de bens e valores, assim como as estratégias de manutenção e reprodução de posições sociais. (VOLKMER-MARTINS, 2016)

No que tange a ocupação dos pais (Tabela 56) quando os egressos tinham 14 anos de idade, o maior grupo destes (23,9%) afirmou desempenhar as atividades de pintor ou pedreiro, em grande parte nas regiões Sudeste (48,9%) e Nordeste (19,1%). Outro grupo (17,3%) ocupavam posições nos quadros médios do comércio, concentrados fortemente na região Sudeste (58,9%). Outros (13,8%) declararam-se como profissionais liberais e outro grupo (13,1%) como sendo pequenos proprietários sem empregados. Demais ocupações apresentaram menor grau de significância, como os assalariados agrícolas (8,2%), patrões do comércio médio (6,4%), atendente de telemarketing (5,6%), professores do Ensino Superior (1,6%), não trabalhavam (1,5%), gerentes de grandes empresas (0,9%) e não se aplica (2,2%) ou outras opções além daquelas aqui mencionadas (5,5%).

Tabela 56 – Ocupação dos pais (homens) quando os egressos tinham 14 anos – por região

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Gerentes de grandes empresas	Nº absoluto	1	3	0	1	0	5
	Entre as regiões	20%	60%	0%	20%	0%	100%
	Internamente	1,3%	1,1%	0%	1,1%	0%	0,9%

Profissionais liberais	Nº absoluto	6	46	7	11	6	76
	Entre as regiões	7,9%	60,5%	9,2%	14,5%	7,9%	100%
	Internamente	7,8%	16,6%	15,6%	12,5%	9,7%	13,8%
Professores Ensino Superior	Nº absoluto	4	4	1	0	0	9
	Entre as regiões	44,4%	44,4%	11,2%	0%	0%	100%
	Internamente	5,2%	1,4%	2,2%	0%	0%	1,6%
Patrões do comércio médio	Nº absoluto	1	26	1	4	3	35
	Entre as regiões	2,8%	74,3%	2,8%	11,4%	8,7%	100%
	Internamente	1,3%	9,4%	2,2%	4,5%	4,8%	6,4%
Quadros médios do comércio	Nº absoluto	5	56	7	13	14	95
	Entre as regiões	5,3%	58,9%	7,4%	13,7%	14,7%	100%
	Internamente	6,5%	20,2%	15,6%	14,8%	22,6%	17,3%
Pequenos proprietários sem empregados	Nº absoluto	10	31	10	12	9	72
	Entre as regiões	13,9%	43,1%	13,9%	16,7%	12,4%	100%
	Internamente	13%	11,2%	22,2%	13,6%	14,5%	13,1%
Atendente de Telemarketing	Nº absoluto	4	8	5	8	6	31
	Entre as regiões	12,9%	25,8%	16,1%	25,8%	19,4%	100%
	Internamente	5,2%	2,9%	11,1%	9,1%	9,7%	5,6%
Pintores, pedreiros	Nº absoluto	16	64	10	25	16	131
	Entre as regiões	12,2%	48,9%	7,6%	19,1%	12,2%	100%
	Internamente	20,8%	23,1%	22,2%	28,4%	25,8%	23,9%
Assalariados agrícolas	Nº absoluto	1	24	2	11	7	45
	Entre as regiões	2,2%	53,3%	4,5%	24,4%	15,6%	100%
	Internamente	1,3%	8,7%	4,5%	12,5%	11,3%	8,2%
Não se aplica	Nº absoluto	8	2	1	0	1	12
	Entre as regiões	66,7%	16,7%	8,3%	0%	8,3%	100%
	Internamente	10,4%	0,7%	2,2%	0%	1,6%	2,2%
Não trabalhava	Nº absoluto	2	4	0	2	0	8
	Entre as regiões	25%	50%	0%	25%	0%	100%
	Internamente	2,6%	1,4%	0%	2,4%	0%	1,5%
Outro	Nº absoluto	19	9	1	1	0	30
	Entre as regiões	63,4%	30%	3,3%	3,3%	0%	100%
	Internamente	24,6%	3,3%	2,2%	1,1%	0%	5,5%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

As principais ocupações dos pais dos egressos, de acordo com a raça destes (Tabela 57), é composta pelos pais dos egressos brancos, em grande parte, pelas ocupações de pintores e pedreiros (20,1%), pelos quadros médios do comércio (19,8%), pelos pequenos proprietários sem empregados (15,5%) e pelos profissionais liberais (14,7%). No caso dos egressos negros, seus pais ocupavam principalmente os cargos de pintores e pedreiros (37,5%), quadros médios do comércio (13,3%) e patrões do comércio médio (10,2%). Em relação aos egressos pardos, os pais destes ocupavam as funções de pintores e pedreiros (19,6%), outras (13%) não citadas e de profissionais liberais (10,9%). Relacionando com a escala comparativa CASMIN apresentada primeiramente por Goldthorpe (1987) e adaptada por Volkmer Martins (2016) ao

vincular com as 11 categorias de classes superiores, médias e populares, tem-se que os pais e as mães dos egressos concentram-se, em maior número, nas classes populares, principalmente nas categorias de trabalhadores manuais semi e não qualificados e técnicos de qualidade inferior. Em outra direção, os egressos analisados, estando a maioria no setor de serviços na área da educação (55%), mais especificamente no cargo de professora (40%), encontram-se na classe média, na categoria trabalhadores não manuais de rotina grau inferior. O fato unicamente de os egressos estarem posicionados em ocupações com diferentes status ocupacionais, por si só, não representam uma mobilidade por parte destes, devendo-se pensar também a mobilidade entre as classes, abrangendo os diferentes capitais social, cultural e econômico, assim como os gostos, a religião e elementos como idade, gênero e raça (VOLKMER MARTINS, 2016).

Tabela 57 – Principais ocupações dos pais (homens) dos egressos por raça/cor

		N	(%)
Branços	Pintores, pedreiros,	75	20,1
	Quadros médios do comércio	74	19,8
	Pequenos proprietários sem empregados	58	15,5
	Profissionais liberais	55	14,7
Pretos	Pintores, pedreiros,	48	37,5
	Quadros médios do comércio	17	13,3
	Patrões do comércio médio	13	10,2
Pardos	Pintores, pedreiros,	9	19,6
	Outro	6	13
	Profissionais liberais	5	10,9

Quanto à ocupação tida pelas mães dos egressos, quando estes possuíam 14 anos de idade (Tabela 58), é possível verificar que uma grande parcela delas ocupava a função de atendente de telemarketing (26,9%) e outra parte não trabalhava (18,6%). Ainda, uma menor parte delas, mas igual significativa, ocupava a função de pequenos proprietários sem empregados (11,6%) e, outras, quadros médios do comércio (10,6%), todas com grande representatividade na região Sudeste.

Tabela 58 - Ocupação das mães quando os egressos tinham 14 anos – por região

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Gerentes de grandes empresas	Nº absoluto	1	0	0	0	0	1
	Entre as regiões	100%	%	0%	%	0%	100%
	Internamente	1,3%	0%	0%	0%	0%	0,2%

Profissionais liberais	Nº absoluto	2	19	3	4	3	31
	Entre as regiões	6,4%	61,3%	9,7%	12,9%	9,7%	100%
	Internamente	2,6%	6,9%	6,7%	4,5%	4,8%	5,7%
Professores ensino superior	Nº absoluto	3	3	0	0	1	7
	Entre as regiões	42,8%	42,8%	0%	0%	14,4%	100%
	Internamente	3,9%	1,1%	0%	0%	1,6%	1,3%
Patrões do comércio médio	Nº absoluto	6	19	2	2	4	33
	Entre as regiões	18,2%	57,6%	6,1%	6,1%	12%	100%
	Internamente	7,8%	6,9%	4,4%	2,3%	6,5%	6%
Quadros médios do comércio	Nº absoluto	2	39	5	9	3	58
	Entre as regiões	3,4%	67,2%	8,6%	15,5%	5,3%	100%
	Internamente	2,6%	14,1%	11,1%	10,2%	4,8%	10,6%
Pequenos proprietários sem empregados	Nº absoluto	6	28	10	12	8	64
	Entre as regiões	9,5%	43,7%	15,6%	18,7%	12,5%	100%
	Internamente	7,8%	10,1%	22,2%	13,6%	12,9%	11,6%
Atendente de Telemarketing	Nº absoluto	16	70	12	24	26	148
	Entre as regiões	10,8%	47,3%	8,1%	16,2%	17,6%	100%
	Internamente	20,8%	25,3%	26,7%	27,3%	41,9%	26,9%
Pintores, pedreiros	Nº absoluto	5	22	8	6	3	44
	Entre as regiões	11,4%	50%	18,2%	13,6%	6,8%	100%
	Internamente	6,4%	7,9%	17,8%	6,8%	4,8%	8%
Assalariados agrícolas	Nº absoluto	0	15	0	8	5	28
	Entre as regiões	%	53,6%	%	28,6%	17,8%	100%
	Internamente	0%	5,4%	0%	9,1%	8,2%	5,1%
Não se aplica	Nº absoluto	1	3	1	0	0	5
	Entre as regiões	20%	60%	20%	0%	0%	100%
	Internamente	1,3%	1,1%	2,2%	0%	0%	0,9%
Não trabalhava	Nº absoluto	17	51	3	23	8	102
	Entre as regiões	16,7%	50%	2,9%	22,5%	7,9%	100%
	Internamente	22,1%	18,4%	6,7%	26,2%	12,9%	18,6%
Outro	Nº absoluto	18	8	1	0	1	28
	Entre as regiões	64,3%	28,5%	3,6%	0%	3,6%	100%
	Internamente	23,4%	2,8%	2,2%	0%	1,6%	5,1%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%
	Internamente	100%	100%	100%	100%	100%	100%

As ocupações apresentadas pelas mães dos egressos, de acordo com a raça destes, demonstram que as mães dos egressos de cor branca ocupavam, em grande parte, a função de atendente de telemarketing (25,9%), não trabalhavam (17,1%) ou eram pequenos proprietários sem empregados (13,6%). Em relação às mães dos egressos de cor preta, estas ocupavam a função de atendente de telemarketing (31,3%), não trabalhavam (21,9%) ou de pintores e pedreiros (10,2%). Quanto aos egressos de cor parda, as mães destes desempenhavam a função de atendente de telemarketing (23,9%) ou não trabalhavam (21,7%), conforme Tabela 59.

Tabela 59 – Principais ocupações das mães dos egressos por raça/cor

		N	(%)
Branços	Atendente de telemarketing	97	25,9
	Não trabalhava	64	17,1
	Pequenos proprietários sem empregados	51	13,6
Pretos	Atendente de telemarketing	40	31,3
	Não trabalhava	28	21,9
	Pintores, pedreiros,	13	10,2
Pardos	Atendente de telemarketing	11	23,9
	Não trabalhava	10	21,7

A renda bruta média mensal familiar do grupo de egressos analisados é de R\$ 4.665,26 reais. Em relação ao total da amostra analisada, os egressos do gênero masculino apresentaram renda familiar média acima (variação de 49,33%) da média dos demais grupos. Contudo, as egressas do gênero feminino apresentaram renda familiar média menor (-4,08%) que a média dos outros grupos. Entre as diferentes categorias de idade, os mais jovens, com idade entre 19 e 24 anos, apresentaram a maior renda média familiar (23,91%). Aqueles na faixa de idade entre 25 e 30 anos apresentaram maior renda média familiar (5,24%) se comparados ao grupo de idade dos egressos que possuem entre 31 a 36 anos, os quais apresentam menor renda média familiar (-8,66%).

De acordo com a cor e raça dos egressos analisados, aqueles de cor branca apresentaram a maior renda bruta média familiar, de R\$ 4.975,79 reais, maior que a renda bruta média familiar dos egressos das demais raças (6,66%). Por outro lado, as famílias dos egressos de cor amarela apresentam a menor renda média familiar entre as diferentes raças e entre os diferentes grupos analisados (-35,69%). A família dos egressos que realizaram os estudos de nível médio em escolas privadas apresentou renda média familiar maior (15,73%) em comparação com a família daqueles que estudaram em escola pública (-2,29%).

A família dos egressos de cor branca que realizaram os estudos de nível médio em escola particular possuía maior renda bruta média mensal (26,02%), mesmo se comparados aos egressos de mesma cor que estudaram em escolas públicas (3,46%). A renda familiar dos egressos de cor preta e que realizaram o Ensino Médio em escolas privadas é a mais baixa entre este grupo (-17%). Por sua vez, a renda familiar dos egressos de cor amarela é a menor entre aqueles que estudaram em escolas públicas durante o Ensino Médio (-35,69%).

Em se tratando da renda familiar média dos egressos de instituições de Ensino Superior privadas e públicas, estes últimos apresentam uma maior renda familiar bruta (5,81%). Em relação à raça destes egressos, a família dos brancos, egressos de instituições de Ensino Superior públicas (13,27%) e privadas (4,11%), possuem as maiores rendas. Por sua vez, os pretos (-9,97%) nas instituições públicas e os amarelos nas instituições privadas (-35,69%) apresentaram as menores rendas médias familiares. Entre as diferentes instituições de Ensino Superior, a maior renda média familiar foi encontrada entre os egressos de universidades (10,03%), seguido pelos egressos dos institutos federais (6,10%). A menor renda familiar foi encontrada entre os egressos de faculdades (-11,75%), como apresentado na Tabela 60.

Tabela 60 – Rendas brutas mensais médias (familiar) totais, por gênero, idade, cor/raça, Ensino Médio e instituição de Ensino Superior

		Renda bruta mensal familiar (R\$)	Variação % comparado à média do total do grupo de interesse	
		4665,261		
Gênero	Total da amostra			
	Masculino	6966,697	49,33%	
	Feminino	4474,853	-4,08%	
Idade	De 19 a 24 anos	5780,580	23,91%	
	De 25 a 30 anos	4909,800	5,24%	
	De 31 a 36 anos	4261,245	-8,66%	
Cor/Raça	Branca	4975,791	6,66%	
	Preta	4074,609	-12,66%	
	Parda	3856,478	-17,34%	
	Amarela	3000,000	-35,69%	
	Indígena	-	-	
Ensino Médio		Privada	5399,285	15,73%
		Pública	4558,216	-2,29%
Ensino Médio	Privada	Branca	5879,245	26,02%
		Preta	3872,222	-17%
		Parda	3937,500	-15,60%
		Amarela	-	-
		Indígena	-	-
	Pública	Branca	4826,623	3,46%
		Preta	4089,916	-12,33%
		Parda	3839,421	-17,70%
		Amarela	3000,000	-35,69%
		Indígena	-	-
Instituição de Ensino Superior		Privada	4558,820	-2,28%
		Pública	4936,516	5,81%
Instituição de Ensino Superior	Privada	Branca	4856,985	4,11%
		Preta	4041,089	-13,38%
		Parda	3418,090	-26,73%
		Amarela	3000,000	-35,69%
		Indígena	-	-
	Pública	Branca	5284,230	13,27%
		Preta	4200,000	-9,97%
		Parda	4258,333	-8,72%
		Amarela	-	-
		Indígena	-	-
		Universidade	5133,249	10,03%

Tipo de instituição de Ensino Superior	Faculdade	4116,960	-11,75%
	Centro Universitário	4626,923	-0,82%
	Instituto Federal	4950,000	6,10%

O cruzamento entre a renda média bruta mensal familiar e a escolaridade dos pais (Tabela 61) permite verificar que as famílias com a maior renda são dos pais que possuem pós-graduação, em nível de especialização. A família dos pais (homens) que possuem Ensino Superior completo apresentou renda superior ao das famílias das mães que possuem o mesmo nível de ensino. Contudo, a família das mães que estavam cursando o Ensino Superior apresentou maior renda que a dos pais que estavam na mesma situação. A menor renda apresentada é da família dos pais que afirmaram não possuir nenhuma escolaridade.

Tabela 61 – Renda média bruta mensal familiar por escolaridade dos pais dos egressos

Escolaridade	Renda média bruta mensal familiar	
	Pai	Mãe
Nenhum	3749,666	3936,181
Não se aplica	3233,333	-
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	4817,411	4153,122
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	4057,398	4563,233
Ensino Médio Incompleto / interrompido	4116,138	4217,647
Ensino Médio completo	4914,184	4780,171
Ensino Superior incompleto / interrompido	5002,439	4824,137
Ensino Superior – cursando	3820,000	5245,454
Ensino Superior – completo	6194,594	4577,142
Pós-Graduação – Especialização	8187,500	8166,666

Objetivou-se, nesta seção, construir o perfil dos egressos analisados, considerando-se variáveis como gênero, distribuição por regiões do país, raça, faixa etária, tipo de moradia, estado civil, composição familiar, situação laboral, motivações para escolha do curso, tipo de instituição de ensino, formas de ingresso na graduação, formas de financiamentos utilizados, contribuições dessas políticas de financiamento para realização do Ensino Superior e contribuições do Ensino Superior para ingresso no mercado de trabalho.

Referente aos elementos sócio-históricos, buscou-se analisar o tipo de contrato o qual os egressos possuem, a jornada de trabalho dos egressos, as rendas médias individuais e familiares, o porte o tipo de instituições em que trabalham, assim como o ramo de atuação em que atuam e o cargo que atuam, a satisfação que possuem com o atual trabalho, número de trocas de trabalho, tempo que permaneceram sem trabalho

com vistas a se analisar se a inserção profissional destes egressos constitui uma inserção qualificante ou não. Foram apresentadas e analisadas, também, a escolaridade e a ocupação dos pais e mães dos egressos, com a finalidade de buscar analisar a inserção profissional desses jovens e a ocorrência ou não de mobilidade social. No próximo tópico, são apresentadas as considerações finais da presente pesquisa, assim como suas limitações e sugestões para futuras pesquisas que versem sobre o mesmo tema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possui como propósito central *analisar o processo de inserção profissional e mobilidade social dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil*. Para atingir tamanho objetivo, lançou-se mão do arcabouço teórico existente acerca dos temas de Inserção Profissional, Mobilidade Social, Mercado de Trabalho e Ensino Superior, estes dois últimos voltados, especificamente, para o curso de Ensino Superior em Pedagogia; e elegeram-se os seguintes objetivos específicos: (a) identificar o perfil do egresso do curso de Pedagogia; (b) caracterizar a situação laboral dos alunos egressos do curso de Pedagogia; (c) descrever o processo de inserção profissional dos alunos egressos do curso de Pedagogia no Brasil; (d) analisar o processo de inserção profissional dos alunos egressos do curso de Pedagogia no Brasil; (e) analisar o processo de mobilidade social dos alunos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, conforme apresentados posteriormente.

Acerca do tema Inserção Profissional, ancora-se o presente estudo, nos trabalhos de ALVES (2007); CORDEIRO (2002) GALLAND (1996); LEMOS; DUBEUX; ROCHA-PINTO (2010); ROCHA (2008); ROCHA-DE-OLIVEIRA (2009); ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI (2012a); ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI (2012b); ROSE (2018); VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA (2014); VOLKMER MARTINS; SCHERDIEN; ROCHA-DE-OLIVEIRA (2016); e VOLKMER MARTINS (2016). Para a reflexão acerca dos aspectos relacionados à Mobilidade Social, partiu-se de BERTONCELO (2016); BOURDIEU (2011; 2015); PEUGNY (2014); SOUZA (2012); VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA (2016); e VOLKMER MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA; SCHERDIEN (2017). Para tratar do Mercado de Trabalho e do Ensino Superior, especificamente no contexto do curso de Pedagogia, utilizou-se, principalmente, GATTI; BARRETO (2009); GATTI; NUNES (2009); GATTI (2010); GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011; 2019), com o sustento possibilitado pelos dados das Sinopses Estatísticas do INEP (2001 – 2018).

Em relação à metodologia, este estudo caracterizou-se como quantitativo, descritivo e não probabilístico, utilizando-se de análises estatísticas uni e bivariada. A amostra analisada é composta por 550 egressos do curso de Pedagogia no Brasil, com idades entre 19 e 36 anos, e que concluíram o curso superior em Pedagogia, a partir do ano de 2012. Portanto, a análise realizada é acerca de egressos jovens, tendo como base a teoria de inserção utilizada. A coleta das informações deu-se através de

questionário, construído com base nos estudos de Volkmer Martins (2016) e Moraes (2019) e dividido em um construto acerca da inserção profissional, com questões ligadas a elementos individuais, coletivos e sócio-históricos; inserção qualificante e não qualificante; *declássement* e conciliação de estudos e trabalho; e outro construto acerca da mobilidade social, referente a questões ligadas ao *status* ocupacional; dos capitais cultural e econômico (dos egressos e de seus pais); e relacionado a variáveis de gosto.

Os cruzamentos e as análises construídas buscam levar em conta os fatores relacionados à inserção profissional e à mobilidade social. Dessa maneira, elabora-se a seguir uma síntese com os principais resultados encontrados, de acordo com os objetivos específicos adotados.

a) Identificar o perfil do egresso do curso de Pedagogia

Foram analisados, ao todo, 550 egressos, distribuídos, entre as cinco regiões do país, da seguinte maneira: 77 na região Sul (14% de representatividade); 277 na região Sudeste (50,5% de representatividade); 45 egressos do Centro-Oeste (8,2% de representatividade); 88 egressos do Nordeste (16% de representatividade); e 62 egressos do Norte (11,3% de representatividade). O gênero feminino é preponderante, representando expressivos 92,7% da amostra. Os egressos de cor branca constituem maior parte da amostra (67,9%), seguidos pelos pretos (23,3%). A maior parte dos egressos possui idades entre 25 e 30 anos (270 egressos) e entre 31 e 36 anos (248 egressos). A média de dos egressos é de 29,94 anos. A média para as mulheres é de 30, 25 e para os homens de 28,81 anos.

A média de renda bruta mensal individual dos egressos é de R\$ 1.870,18 reais. Mesmo com a menor representatividade masculina, os homens apresentaram média de renda bruta individual maior (R\$ 2.250,23), variação de 20,32% acima da média total da amostra. Em compensação, egressos do gênero feminino possuem média de renda menor (R\$ 1.830,00) com variação de -2,15% em relação a média total da amostra. Os egressos da faixa etária mais velha (entre 31 e 36 anos) apresentaram a maior renda média (R\$ 1.952,00) entre as diferentes faixas-etárias. Os egressos de cor parda apresentaram a maior renda média (R\$ 2.062,82) seguido dos egressos de cor branca (R\$ 1.887,59).

Quanto à renda bruta mensal média familiar dos egressos, esta é de R\$ 4.665,26. Em relação à renda média dos egressos do gênero masculino, esta é de R\$ 6.966,69, 49,33% acima da média de renda geral. Quanto aos egressos do gênero feminino, a média de renda familiar é de R\$ 4.474,85. Por faixa de idade, as rendas médias da família dos egressos são de R\$ 5.780,58 para idades entre 19 a 24 anos; R\$ 4.909,80 para idades entre 25 e 30 anos; e R\$ 4.261,24 para aqueles entre 31 a 36 anos. Por raça, a família dos egressos de cor branca apresentou a maior renda média (R\$ 4.975,79). A renda média por nível de escolaridade dos pais (homens) oscila entre R\$ 3.820,00 para aqueles que estão cursando o nível superior para R\$ 8187,50 para aqueles que possuem pós-graduação. No caso da renda média familiar por nível de escolaridade das mães, esta é de R\$ 3.949,66 no caso das famílias em que as mães não possuem escolaridade, até R\$ 8.166,66 naquelas em que as mães possuem pós-graduação.

Referente ao nível de escolaridade dos pais dos egressos, destaca-se que, entre os pais (homens), 79,8% destes possuem, no máximo (considerando o Ensino Fundamental ou Médio completo ou interrompido), o Ensino Médio completo, ante 16,9% que estão cursando, interromperam ou concluíram o Ensino Superior. Entre as mães, 79,4% possuem, no máximo, o Ensino Médio completo (considerando o Ensino Fundamental ou Médio completo ou interrompido) ante 15,6% que possuem o Ensino Superior completo ou cursando ou interrompido. Portanto, frisa-se que estes egressos, ao concluírem um curso de nível superior, na maior parte dos casos, atingiram um nível de escolaridade não alcançada por seus pais e constituem, na maior parte dos casos, a primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior.

Em relação à moradia dos egressos, esta divide-se entre aqueles que moram com cônjuge/companheiro (53,9%) e aqueles que moram com os pais (33%). Quanto ao estado civil, parte dos egressos (33,9%) afirma ser solteiro; seguido por aqueles que são casados (26,6%) ou estão em união estável (26,4%). A média de idade dos egressos relacionada com o estado civil e a moradia destes levou a reflexão acerca da extensão da juventude e das dificuldades vivenciadas pelos jovens no momento de saída da casa dos pais e entrada no mercado de trabalho (OLIVEIRA, et al., 2016) e de que maneira essa situação repercute nos diferentes percursos individuais vivenciados no processo de inserção profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b). Isso pode se refletir, também, na decisão ou na postergação da decisão de ter filhos, uma vez que a maior parcela dos egressos afirma não ter filhos (63,8%).

O curso de Ensino Superior dos egressos foi realizado em universidades (48,8%) e faculdades (41,3%) na maior parte dos casos, sendo expressivo o número de egressos que cursaram o Ensino Superior em instituições privadas (71,8%) em comparação com aqueles que estudaram em instituições públicas (28,2%) o que corrobora os estudos anteriores (GATTI; BARRETO; 2009; GATTI; NUNES, 2009); GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; 2019) e os dados das Sinopses Estatísticas do INEP (2001 – 2018), acerca da notável expansão da oferta de cursos das Licenciaturas e Pedagogia por instituições privadas.

Em relação à forma de ingresso adotada, a maior parte dos egressos (88%) optou pelo vestibular. Diferentemente do encontrado na pesquisa de Moraes (2019) com egressos dos cursos de Administração do Brasil, em que 36,7% dos pesquisados utilizaram algum tipo de ação afirmativa, na presente pesquisa parcela significativa (82,5%) dos egressos afirmou não ter feito uso algum de ações afirmativas, realizando o curso de graduação sem bolsa. Referente à política de cotas, também foi pequena a sua utilização, até mesmo entre egressos de cor preta, dos quais 64,1% afirmou não ter utilizado essa política para acesso ao Ensino Superior.

Semelhante ao encontrado por Moraes (2019), com egressos dos cursos de Administração e com os achados no estudo de Gatti et al. (2019), os motivos que levaram os egressos a optarem pelo curso de Pedagogia estão relacionados com a identificação com o curso (391 egressos); intenção de realizar concurso público (199 egressos) e mais especificamente, a influência de professores ou da escola de Ensino Médio (185 egressos). Esse último fator, muito fortemente relacionado à área da educação, segundo Gatti et al. (2019), mostra, talvez, a expectativa atrelada à relevância do papel do professor, por vezes associada com a possibilidade de mudança social e que pode resultar em uma identificação com o curso. Importante mencionar a forte influência familiar (142; 25,82%) na escolha pela profissão, há muito já detectada em estudos anteriores acerca do tema da formação de professores (GATTI, et al., 2019), uma vez que é possível relacionar a motivação para a escolha do curso com a influência familiar, citada por 58,7% dos egressos que atuam especificamente na área da educação, com a identificação, no caso de alguns egressos, com a profissão de suas mães, uma vez que o curso de Pedagogia está entre os cursos de nível superior realizados pelas mães dos egressos que alcançaram tal nível de escolaridade.

Assim, é possível sintetizar o perfil dos egressos analisados como sendo composto majoritariamente por mulheres, de cor branca e que possuem entre 25 e 30

anos. Possuem uma renda média bruta mensal de R\$ 1.830,00 e renda média familiar de R\$ 4.474,85. A maior parte delas compõe a primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior, uma vez que seus pais e mães, na maior parte dos casos, concluíram, no máximo, o Ensino Médio. A maior parte destas egressas mora com os pais ou com companheiros, são casadas ou, em alguns casos, solteiras, não possuem filhos. Realizaram seus cursos de nível superior em universidades, na maior parte dos casos, privadas, sem uso de ações afirmativas ou cotas e tendo ingressado por meio de vestibular. Escolheram o curso em razão da identificação que possuem com o curso, com a pretensão de realizar concurso público ou em razão da identificação que possuem com professores do Ensino Médio.

b) Caracterizar a situação laboral dos alunos egressos do curso de Pedagogia

Buscando compreender a relação dos egressos com o trabalho durante o período de realização do Ensino Superior, nota-se que as situações mais encontradas foram: (i) trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados pela família (44,6%); (ii) trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e se sustentando (28,9%); e (iii) trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e tendo os gastos integralmente financiados pela família (10,3%). Essas foram, também, as situações mais encontradas na pesquisa de Moraes (2019), porém de forma menos significativa, (i) com apenas 29,2%; (ii) percentual de 17,7%; e (iii) 16,2%, respectivamente.

Portanto, a despeito dos diferentes percentuais, corrobora-se a conclusão de Moraes (2019), de que se trata de estudantes trabalhadores, que possuem responsabilidades e necessidades que perpassam o próprio sustento e a contribuição financeira às suas famílias. Nesta etapa, ancora-se a análise na relação entre juventude e entrada no mercado de trabalho e nas diferentes maneiras com que os jovens estabelecem esse primeiro contato entre os mundos do trabalho e dos estudos (OLIVEIRA, et al., 2016) e os diferentes percursos vivenciados individualmente pelos egressos que possibilitam a construção de uma lógica socialmente estabelecida através de vivências familiares e escolares, que se inter-relacionam com o contexto econômico e os sistemas educacional e profissional (ROCHA-DE OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Quanto ao contrato de trabalho que estes egressos possuem, a maior parte (67,5%) possui contrato por tempo indeterminado, em que consta data de início, mas não de término. Os que possuem esse tipo de contrato são, em maior número, do gênero feminino (91,9%), com idade entre 25 e 30 anos (48,2%) e de cor branca (70,9%). Sobre a jornada de trabalho, parcela significativa dos egressos (53,3%) trabalha em jornada integral (40 horas semanais ou mais). A quase totalidade da amostra que afirma trabalhar em tempo integral é composta de mulheres (90,8%), com idades entre 25 e 30 anos (48,8%). Entretanto, mesmo que em menor proporção, é interessante analisar que a segunda opção citada (10,5%) afirma trabalhar em tempo parcial (menos de 40 horas semanais) por escolha própria.

Grande parte dos egressos que estão trabalhando atuam em instituições de pequeno porte (37,2%), de caráter privado (56,3%) e, na maior parte dos casos (55%), da área de serviços relacionados à educação, sendo a função mais desempenhada (70,8%) a de professor(a). A única função que apresenta um maior número de egressos do gênero masculino é a de diretor de escola (55,5%). Dos egressos analisados, uma parcela significativa afirmar estar satisfeita com o atual trabalho (35,9%), enquanto outros (35,4) afirmam estar insatisfeitos com o atual trabalho, mesmo que parte destes não esteja em busca de outra colocação. Significativo grupo de egressos (34,6%) não trocou nenhuma vez de emprego e segue trabalhando na mesma instituição na qual ingressou ao longo do Ensino Superior, o que pode estar relacionado com a satisfação apresentada anteriormente e com o fato de haver representativo grupo de egressos (42,1%) que, após a formação na graduação, não ficaram nenhum momento sem trabalho.

Apesar dos diferentes percursos de inserção profissional construídos, percebe-se que, de modo geral, os egressos tiveram uma inserção qualificante, visto o alto número de egressos que possuem contratos por tempo indeterminado, jornada integral de trabalho, ocupações qualificadas, que realizam contribuições à Previdência Social e que se dizem satisfeitos com o trabalho que possuem, que trocaram poucas vezes de trabalho, durante e após a formação em nível superior e que ficaram pouco ou nenhum tempo sem trabalho.

c) Descrever o processo de inserção profissional dos alunos egressos do curso de Pedagogia no Brasil

Em relação às contribuições do Ensino Superior para o ingresso no mercado de trabalho, considerando-se aqui a construção de rede de relacionamentos, a ajuda à família e a melhoria da própria condição de vida e a convivência em diferentes ambientes, os egressos, no geral, consideraram que houve uma mudança em relação aos lugares que frequentavam e a rede de relacionamentos que construíram, mas poucos concordaram com o fato de que estes fatores auxiliaram em seus processos de inserção profissional. Os egressos ainda se disseram insatisfeitos, no geral, com o preparo disponibilizado pela instituição de ensino para a etapa de inserção profissional, contudo afirmaram acreditar que o Ensino Superior possibilitou a conquista de trabalhos que não seriam possíveis sem esse nível de ensino, apesar do alto índice de egressos que encontram-se sem emprego (27,3%).

Os egressos não concordaram em grande número quanto à possibilidade de ascensão de cargo possibilitada pela formação de nível superior, o que pode estar relacionado com a influência de outros fatores ou capitais (BOURDIEU, 2015) que exercem maior impacto na busca por empregos. Há de se considerar aqui a redução percebida na demanda por cursos de nível superior na área da educação, ocasionada também, em razão da ponderação da exigência sobre estes profissionais e a remuneração oferecida pelo mercado (GATTI et al., 2019).

Contudo, os egressos também não acreditam que a realização de qualquer outro curso possibilitaria o alcance aos melhores cargos, o que corrobora a identificação destes egressos com o curso de Pedagogia. Muitos afirmam ter sido importante a realização de cursos complementares à graduação como forma de melhor se preparar para o ingresso no mercado de trabalho. Referente à contribuição das agências de emprego para a inserção profissional, a percepção obtida na presente pesquisa corrobora com os resultados encontrados na pesquisa de Moraes (2019), os quais apresentam, igualmente, ampla discordância por parte dos egressos em relação à contribuição prestada por estas instituições.

Alguns egressos (37,3%) levaram em torno de um ano (considerando aqueles egressos que levaram de 1 a 5 meses e de 6 a 12 meses) para conseguir ingressar no mercado de trabalho após a formação de Ensino Superior, principalmente nas regiões Sudeste e Nordeste. Contudo, mesmo com as dificuldades existentes para a inserção

neste mercado, o trabalho docente costuma ocupar papel central na vida dos indivíduos que exercem esta profissão, na maioria das vezes, como trabalho principal, e não como um trabalho complementar apenas com a finalidade de complementar os rendimentos familiares (GATTI; BARRETO; 2009; GATTI; NUNES, 2009); GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; 2019). Fato que vem ao encontro do alto número de egressos que afirmam ter escolhido o curso de Pedagogia em razão da identificação com a área.

d) Analisar o processo de inserção profissional dos alunos egressos do curso de Pedagogia no Brasil

É importante mencionar alguns aspectos relacionados à inserção qualificante e não qualificante (CORDEIRO, 2002) dos egressos analisados. No geral, os egressos analisados apresentaram algumas características voltadas a uma inserção qualificante como a presença de um contrato de trabalho por tempo indeterminado (67,5%); jornada de trabalho integral (53,3%); ocupações qualificadas na área (50,7%); satisfação com o trabalho (35,8%); continuidade de trabalho na mesma instituição após entrada na graduação (22,2%); continuidade de trabalho na mesma instituição após a formação de nível superior (34,5%); contribuição à Previdência Social (62,5%). Contudo, alguns outros aspectos voltados à autonomia para a execução de atividades no ambiente de trabalho, ou a não existência de um plano de progressão de carreira nas instituições onde trabalham os egressos, mostraram-se como aspectos negativos.

Parte dos egressos analisados afirmam estar satisfeitos com o trabalho que possuem (35,8%) enquanto outros (17,5%) se dizem insatisfeitos com o atual emprego, e que, por essa razão, encontram-se procurando outra ocupação. Parcela dos egressos analisados (22,2%) continuou trabalhando na mesma instituição após a entrada no curso de graduação, enquanto outra parte (18,7%) trocou de trabalho duas vezes ou mais após a entrada na graduação. A maior parte dos egressos (45,5%) trocaram apenas uma vez de trabalho após entrarem na graduação.

Após a formação de Ensino Superior, grande parte dos egressos (42%) já estavam trabalhando, enquanto, que outra parte (17,3%) ficou de um a cinco meses sem trabalho após a formação. Pequena parcela dos egressos (8,4%) ficou de treze a vinte e quatro meses sem trabalho após a formação. Os que trocaram de trabalho apenas uma única vez após a formação compõem 30,9% da amostra e aqueles que trocaram duas

vezes ou mais 9,3%. Por sua vez, aqueles que não trocaram nenhuma vez e trabalham na mesma instituição após a formação representam 34,5% e aqueles que não trocaram nenhuma vez e não estão trabalhando no momento são 24%. Enquanto 62,5% dos egressos estão contribuindo com a Previdência Social, outros 29,5% já contribuíram, mas não estão contribuindo atualmente.

Cordeiro (2002) destaca a qualificação profissional que oferecem as instituições nas quais os egressos estão inseridos profissionalmente e a autonomia que eles possuem dentro desses ambientes como fatores importantes para a reflexão do quão qualificante. Dessa maneira, embora alguns pontos caracterizem uma inserção qualificante, outros levantam alguns traços de uma inserção menos qualificante. Nesse ponto, cita-se o fato da instituição na qual os egressos trabalham não possuir um sistema claro de progressão de carreira e a falta de autonomia existente no ambiente de trabalho, citada em algumas regiões. Por essa razão, como destacado por Volkmer Martins (2016), é grande o desafio existente para se traçar uma linha divisória entre os tipos de inserção, pois é possível de acontecer que a inserção de um mesmo indivíduo apresente características tanto de uma inserção qualificante quanto não qualificante.

e) Analisar o processo de mobilidade social dos alunos egressos do curso de Pedagogia no Brasil

Diferentes percursos de inserção profissional apresentam-se, contudo é possível identificar alguma lógica, socialmente construída, por meio das vivências familiares, acadêmicas e profissionais (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b) dos egressos analisados. Busca-se, através dos fatores socialmente construídos, refletir também acerca dos aspectos relacionados à mobilidade social almejada no processo de inserção. Em relação à possibilidade de auxiliar financeiramente a própria família em razão da formação recebida no curso superior, no geral houve baixa concordância com a afirmativa. Esse ponto permite, de certa forma, refletir acerca do impacto da educação formal na vida dos indivíduos e o quanto este pode vir a ser mais intenso para aqueles que possuem melhores condições de mesclar os diferentes capitais, culturais e econômicos (LE MOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Este fato é um interessante ponto para reflexão acerca da mobilidade social, visto que há uma troca de situação entre os indivíduos em relação aos seus pais, porém, essa diz mais a respeito de uma mobilidade de classes ou ocupacional, voltadas mais

para análise da posição de origem relativa à ocupação dos pais e a posição de destino da geração seguinte, no caso os egressos pesquisados. Contudo, é interessante que seja questionado que mobilidade é essa (VOLKMER-MARTINS, 2016).

Aqueles pais que concluíram a formação em nível superior, no caso dos pais (homens) realizaram os cursos nas áreas de Direito, Administração, Ciências Econômicas, Contábeis, Engenharia, Geografia, Matemática, Veterinária e Fisioterapia. No caso das mães, estas realizaram a formação de nível superior nas áreas de Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, História, Matemática, Letras, Jornalismo, Direito, Filosofia e no antigo curso de Magistério. É possível que exista relação entre as mães que realizaram o Ensino Superior em Pedagogia ou Magistério, e a motivação citada por parte dos egressos para escolha do curso, em que 58,7% dos egressos que atuam na área da educação mencionaram a influência familiar.

Em relação à ocupação que os pais (homens) possuíam quando estes egressos tinham 14 anos de idade, destacam-se as ocupações de pintores e pedreiros (23,9%), quadros médios do comércio (17,3%) e profissionais liberais (13,8%). No caso da ocupação que as mães possuíam quando os egressos tinham 14 anos de idade, destacam-se as ocupações de atendente de telemarketing (26,9%), não trabalhavam (18,2%) ou pequenos proprietários sem empregados (11,6%). Destaca-se que entre as mães e os pais dos egressos que concluíram o Ensino Superior, esse número é maior entre os egressos de cor branca.

Ao relacionarmos as categorias de classes por meio da escala comparativa CASMIN, percebe-se que os pais e as mães dos egressos concentram-se, em maior número, nas classes populares, principalmente nas categorias de trabalhadores manuais semi e não qualificados e técnicos de qualidade inferior. Por sua vez, os egressos analisados, ao estarem em maior número atuando no setor de serviços na área da educação (55%), mais especificamente no cargo de professora (40%), encontram-se na classe média, na categoria trabalhadores não manuais de rotina grau inferior. Contudo, unicamente o fato de os egressos estarem posicionados em ocupações com diferentes status ocupacionais, por si só, não representam uma mobilidade por parte destes, e, por essa razão, busca-se pensar também a mobilidade entre as classes, abrangendo os diferentes capitais social, cultural e econômico, assim como os gostos, a religião e elementos como idade, gênero e raça.

Dessa maneira, a inserção profissional constitui importante momento para mensuração da mobilidade social, tendo em vista que a vaga ocupacional obtida ou não

pelos jovens determina o acesso deles a diferentes capitais culturais e econômicos. Assim, o acesso ao Ensino Superior, em alguns casos por parte da primeira geração da família a alcançar este nível de ensino, e a ocupação de uma vaga no mercado de trabalho, são estreitamente vinculados à mobilidade social intergeracional, compreendida pelo movimento entre as classes sociais, e relacionados com questões de gênero e raça, ligados também a origem desses jovens e aos capitais possuídos por eles, que possuem, ainda, relação direta com o espaço social que irão ocupar. Portanto, o fato de muitos egressos serem os primeiros dentro de seus contextos familiares a ingressarem no Ensino Superior e a trabalharem, na maioria dos casos, na área com a qual se dizem identificados, passando a frequentar novos lugares e a conviver com novos indivíduos, acessando, assim, diferentes capitais, demonstram a tendência destes egressos ocuparem uma diferente categoria e classe social, havendo uma quebra na manutenção de algumas desigualdades. Destaca-se, por fim, conforme afirmado anteriormente por Volkmer Martins (2016), o papel de destaque da educação na mobilidade social dos jovens, não garantindo, contudo, essa mobilidade, e devendo funcionar em conjunto com demais elementos como raça, gênero, origem social e os diferentes capitais com vistas ao acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho.

6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Algumas escolhas tomadas, assim como alguns pontos adotados, podem ter impactado ou interferido na realização desta pesquisa. Entre estes, cita-se a escolha dos dados de uma das Sinopses Estatísticas do INEP para definição da amostra a ser pesquisada, uma vez que os dados fornecidos ao longo da série histórica (2000 – 2018) não obedeciam a uma padronização, dificultando o cálculo da amostra a ser pesquisada.

Alguns elementos questionados aos egressos não foram incluídos na análise por razão da extensão do trabalho demandado para que as análises fossem mais aprofundadas em todos os seus aspectos, verificando-se a necessidade de estudos a parte que explorassem estas variáveis futuramente.

Importante mencionar, também, o esforço executado para o alcance da amostra total de 1.173 entrevistados, dos quais 311 foram excluídos uma vez que não atendiam ao critério de serem egressos do curso de Pedagogia, tendo em vista que, inicialmente, a coleta não se deu unicamente com os egressos deste curso, mas também com os egressos dos demais cursos de licenciatura. Assim, nas restantes 859 entrevistas,

realizou-se o corte referente à teoria de inserção utilizada para o estudo, no qual analisaram-se apenas aqueles egressos com até 36 anos e formados a partir do ano de 2012, o que reduziu a amostra para 550 egressos analisados. Por essa razão, ficou impossibilitada a realização de algumas análises mais aprofundadas ou generalizações por e entre regiões, uma vez que, em certas regiões, a amostra obtida foi pouco representativa, adotando-se, portanto, a realização de uma análise macro referente aos egressos do curso de Pedagogia do Brasil como um todo, não abrangendo as particularidades de cada região em certos momentos.

6.2 SUGESTÃO PARA FUTURAS PESQUISAS

Visando à continuidade dos estudos acerca da temática, sugere-se a realização de estudos longitudinais e quantitativos sobre inserção profissional e mobilidade social que busquem contemplar as trajetórias dos egressos de cursos a distância, considerando as variáveis relacionadas a gênero, classe, contexto familiar, raça e cor, e que busquem explorar também as mobilidades inter/intrageracional e educacional. Recomenda-se, ainda, a realização de estudos quantitativos acerca da temática que permitam uma análise aprofundada por região país, considerando suas particularidades.

Sugere-se a realização de análises que explorem em profundidade as Sinopses Estatísticas do INEP dos cursos superiores com maior número de matrículas, buscando a construção de um comparativo entre eles no que tange os impactos sobre a mobilidade social e a inserção profissional de seus egressos.

6.3 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Esta Dissertação busca dar continuidade a uma série de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil acerca dos temas relacionados à mobilidade social e à inserção profissional. Por essa razão, a sustentação teórica está nos estudos de Rocha-de-Oliveira, Volkmer Martins e Moraes, na tentativa de contribuir ao conjunto de investigações construídas sobre o tema, no Brasil e na França, em relação aos estágios, na região metropolitana de Porto Alegre, com os estudantes de cursos superiores de Tecnologia e Administração, e com os egressos dos cursos de Administração e Administração Pública no Brasil.

Dessa maneira, este estudo busca contribuir com a produção acerca dos temas em questão através de discussão teórica e reflexões embasadas em pesquisa, assim como, por meio da produção de conhecimento a respeito dos egressos de um dos principais cursos de nível superior do país, com olhares voltados às questões de gênero, raça/cor e classe social. Destaca-se, ainda, a sistematização e organização dos dados educacionais sobre o curso de Pedagogia no Brasil, permitindo a sua utilização para embasar e subsidiar políticas públicas voltadas à inserção no mercado de trabalho de jovens e grupos minoritários.

Levando em consideração a expansão do número de matrículas, ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, busca-se, por meio desta pesquisa, colaborar com a produção de dados consistentes que sirvam para reflexões acerca deste campo. De maneira prática, sugere-se, ainda, alguns pontos para as instituições de Ensino Superior, como o desenvolvimento de disciplinas e ações que preparem os jovens para o acesso ao mercado de trabalho e às possibilidades de inserção profissional; e monitorar e auxiliar esse processo de transição entre formação e entrada no mercado de trabalho. Para o Governo, indica-se o estabelecimento de programas que auxiliem os jovens em seus momentos de inserção profissional e cobrar das instituições de ensino informações referentes à inserção profissional de seus estudantes e egressos. Para os estudantes, sugere-se que cobrem das instituições de ensino ações que os auxiliem e os acompanhem durante o processo de inserção no mercado de trabalho através de planos traçados durante as disciplinas, assim como aproveitar o momento de realização do Ensino Superior para ampliação da rede de relacionamentos e a vivência de novas experiências que possibilitem ganhos de capital cultural e social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº. 68, p. 220-238, dez. 1999.

ALVES, Natália. Inserção Profissional dos Jovens: do problema social ao objecto sociológico. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3162/30/ulsd054512_7_Cap_2.pdf> Acesso em outubro de 2018.

ALVES, Mariana Gaio. O regresso de licenciados ao ensino superior: entre a inserção e a educação ao longo da vida. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21. n. 64. jan./ mar. 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARTES, A.; RICOLDI, A.M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N.R.; RICOLDI, A.M. (Orgs.). *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais*. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 81-93.

BARROS, Myriam Moraes Lins. Trajetórias de Jovens Adultos: ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, jul./dez. 2010, p. 71-92.

BARROZO, J. C. Mobilidade social no garimpo: herança ou esforço pessoal?. **Novos Cadernos NAEA**, v. 20, n. 1, p. 135-151, 2017.

BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. **O espaço das classes sociais no Brasil**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, vol. 28, n. 02, São Paulo, mai./ago. 2016, p. 73-104.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BUKODI, Erzsébet; GOLDTHORPE, John H. Educational attainment - relative or absolute - as a mediator of intergenerational class mobility in Britain. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2015.

BUKODI, Erzsébet; GOLDTHORPE, John H. Social Inequality and Social Mobility: Is there an Inverse Relation? Barnett Papers in Social Research, 2017.

CARRANO, Paulo. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, Minas Gerais: Argymentvm, 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão de; ANDRADE, Carla Coelho de. Juventude, Educação e Trabalho: avanços e desafios. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 155-168.

CORDEIRO, João Pedro. Modalidades de Inserção Profissional dos Quadros Superiores nas Empresas. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 38, 2002, p. 79-98.

CORRÊA, C. R.; LIMA, J. E. Determinantes da participação e dos rendimentos dos jovens no mercado de trabalho: o caso da Região Metropolitana de Recife. **Cadernos Metrôpole**, v. 17, n. 34, p. 541-553, 2015.

CORROCHANO, Maria Carla. O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo. 2008. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2011, vol.16, n.47, pp.409-426.

DOLTON, Peter; MARCENARO, Oscar; DE VRIES, Robert; SHE, Po-Wen. **Global Teacher Status Index**. Varkey Foundation, 2018.

EROLA, Jani; JALONEN, Sanni; LEHTI, Hannu (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research on Social Stratification and Mobility*, 44, 33-43.

FONTOURA, Daniele dos Santos. ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. A construção social do(s) Mercado(s) de Trabalho: espaços de lutas de Classe, Gênero e Idade. In: VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. **ENEO 2014**. Gramado, RS, maio, 2014, p. 1-16.

GALLAND, Olivier. L'Entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologies et sociétés*. v. 28, n. 1, p. 37-46, 1996.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. (Cord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A de; ALMEIDA, P. C. A. de. Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

GOLDTHORPE, John H. *Social Mobility and Class Structure in Moder Britain*. 2.ed. New York: Oxford University Press, 1987.

GOLDTHORPE, John H. Understanding – and Misunderstanding – Social Mobility in Britain: The Entry of the Economists, the Confusion of Politicians and the Limits of Educational Policy. *Journal of Social Policy*, 42, pp 431-450, 2013.

GUIMARÃES DOS SANTOS, Geórgia Patrícia. Juventude, Trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 73-88.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Empresariando o trabalho: os agentes econômicos da intermediação de empregos, esses ilustres desconhecidos. *Dados*. 2008, vol.51, n.2, p. 275-311.

HAIR, Joseph F. *et al.* **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Segundo Trimestre de 2018. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores IBGE**. Brasília. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2018_2tri.pdf Acesso em: outubro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em outubro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2018.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2011**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2009**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2008**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2007**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2006**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2005**. Brasília: Inep, 2018.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2004**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2003**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2002**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2001**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2000**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em setembro de 2018.

JAEGER, Mads. Meier. (2007) Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital. *European Societies* 9(4), 527-550.

LAGREE, Jean Charles. *L'Allongement de la jeunesse en question*. Paris, 1988. (mimeo).

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13. n. 37. jan./abr. 2008.

LEMO, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacubowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v.7, n. 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009, p. 368-384.

LEHMANN, Wolfgang. **Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries**. (2009). Volume 43(4): 631–647: SAGE Publications., Los Angeles, London, New Delhi and Singapore.

LEHMANN, Wolfgang. **Extra-credential experiences and social closure: working-class students at university.** (2012). Volume 38, No. 2, pp. 203–218: British Educational Research Journal.

LEHMANN, Wolfgang. **Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students.** (2013). Volume 87(1): 1–15: SAGE Publications.

LEMISTRE, Philippe. *Déclassements et reclassements selon le diplôme et l'origine sociale.* Working Paper, n. 4. CERTOP, Centre associé au Céreq de Toulouse, CEREQ, 2017.

LEMOES, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; ROCHA-PINTO, Sandra Regina da. Educação, Inserção Profissional e Origem Social: Limites e Possibilidades. **XXXIV Encontro da ANPAD.** Rio de Janeiro, RJ, 2010.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 1051-1071, 2017.

MARTINS, B.; SCHERDIEN, C.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, n. 3, p. 564-576, 2019.

MARIANO, F. Z. et al. Diferenciais de Rendimentos entre Raças e Gêneros, nas Regiões Metropolitanas, por Níveis Ocupacionais: uma análise através do pareamento de Nôpo. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 48, n. 1, p. 137-173, 2018.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CEPÊDA, Vera Alves. Um Perfil Sobre a Expansão do Ensino Superior Recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 42, jul./dez. 2012, p. p. 161–192.

MENEZES, Wilson F.; UCHOA, Carlos Frederico A. A inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane B. **Trabalho e Formação Profissional: juventudes em transição.** Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 105-132.

MORAES, Jhony Pereira. **Inserção Profissional e Mobilidade Social dos Egressos dos Cursos de Administração no Brasil.** 2019. 215f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MORETTO, Amilton; REMY, Maria Alice Pestana de. Dinâmica recente da inserção do jovem no mercado de trabalho e a questão da escolaridade. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição.** Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 133-153

MOULTON, Vanessa; FLOURI, Eirini; JOSHI, Heather; SULLIVAN, Alice. (2017) The influence of grandparents' social class on children's aspirations, *British Journal of Sociology of Education*, 38:4, 500-517, DOI: 10.1080/01425692.2015.1093407

NUÑEZ, Anne-Marie. (2014). Employing multilevel intersectionality in educational research: Latino identities, contexts, and college access. *Educational Researcher*, 43(2), 85-92. DOI: 10.3102/0013189X14522320

OLIVEIRA, Thiago Dumont; GOLGHER, André Braz; LOUREIRO, Pedro Mendes. Trajetórias de local de moradia, estudo e trabalho dos jovens brasileiros entre 2003 e 2011: uma análise de entropia. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, v.33, n.1, p.31-52, jan./abr. 2016.

PARK, J.; DENSON, N. (2013) When race and class both matter: The relationship between socioeconomic diversity, racial diversity, and student reports of cross-class interaction. *Research in Higher Education*, 54 (7), 725-745. DOI: 10.1007/s11162-013-9289-4

PARK, Julie; BOWMAN, Nicholas; DENSON, Nida; EAGAN, Kevin (2019) Race and Class beyond Enrollment: The Link between Socioeconomic Diversity and Cross-Racial Interaction. *The Journal of Higher Education*, 90:5, 665-689, DOI: 10.1080/00221546.2018.1547032

PEUGNY, Camille. **O destino vem do berço?** Desigualdades e reprodução social. Campinas, SP: Papirus, 2014.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.5, maio/jun./jul./ago. 1997.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, Arlene M. (Org.). Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

POCHMANN, Marcio. Juventudes em Transição para a sociedade pós-moderna. In: MACAMBIRA, Júnior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.

RIBEIRO, M. G. Estrutura social e desigualdade de renda: uma comparação entre os municípios metropolitanos e os não metropolitanos do Brasil entre 2000 e 2010. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 33, n. 2, p. 237-256, 2016.

ROCHA, S. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Caderno CRH**, v. 21, n. 54, p. 533-550, 2008.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. **Estágios para Universitários**: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009. 397 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração,

Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Jan./Jun., vol. 13, n. 1, 2012a, p. 63-73.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmíria Carolina. Uma Análise sobre a Inserção Profissional de Estudantes de Administração no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 2. SÃO PAULO, SP: mar/abr, 2012b, p. 44-75.

ROSE, José. *L'insertion professionnelle: une notion discutée mais robuste*. In: COUPPIÉ, Thomas; DUPRAY, Arnaud; ÉPIPHANE, Dominique; MORA, Virginie (Cord). *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions*. CEREQ, Essentiels, 2018.

SALES, A. C. M; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, 2011.

SANTOS, A. L. dos; GIMENEZ, D. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Estudos Avançados**, v. 29, n. 85, p. 153-168, 2015.

SANTOS, G. P. G. dos. Juventudes, trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional: Juventudes em Transição**. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.

SANTOS, J. A. F. Mudanças de renda no Brasil: fatores espaciais, setoriais, educacionais e de status social. **Sociedade e Estado**, v. 30, n. 3, p. 749-772, 2015.

SCALON, Maria Celi. **Mobilidade Social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999, 192p.

SOUZA, Jessé. (Org). **Os Batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, S. de C. I. et al. Diferenças salariais por gênero e cor e o impacto da discriminação econômica. **Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos**, v. 9, n. 1, p. 32-49, 2015.

TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, p. 61-88, 2000.

TARTUCE, Gisela. Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e

(re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; DE ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-447, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TEJADA, C. A. O. et al. Pai pobre, filho pobre? Uma análise da mobilidade intergeracional de renda na coorte de nascimentos de 1982, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, p. 1225-1233, 2015.

VALLET, Louis-André. Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanation: An analysis following the CASMIN approach. In R. Breen (Ed.), *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Expansão e diversificação do ensino superior, impactos no mercado de trabalho e inserção profissional no Brasil: reflexões iniciais e proposta de agenda de pesquisa. **Encontro de Administração Pública e Governança**, v. 6, p. 1-16, 2014.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. A relação entre formação profissional e empregabilidade: em questão os jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. **XL Encontro da ANPAD**. Costa do Sauípe, Bahia, 2016.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; SCHERDIEN, Camila; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Mercado de Trabalho: Mobilidade e Estrutura de Classes no Processo de Inserção Profissional de Jovens no Brasil. **IX Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

VOLKMER MARTINS, Bibiana; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; SCHERDIEN, Camila. Uma Proposta Teórico-Metodológica para Mensuração da Mobilidade Social Intergeracional nos Estudos Brasileiros. **VI Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD**. Curitiba, Paraná, 2017.

VOLKMER MARTINS, Bibiana. **Expansão e Diversificação do Ensino Superior no Brasil: a mobilidade social e a inserção profissional dos jovens estudantes e egressos de cursos superiores tecnológicos na região metropolitana de Porto Alegre - RS**. 2016. 437f. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

WALPOLE, MaryBeth. **Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes**. (2003). Volume 27, No. 1, pp. 45-73: The Review of Higher Education.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “INSERÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL”, que tem por objetivo compreender como ocorre a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, diante do atual contexto de expansão do ensino superior no país. A pesquisa é composta por um estudo quantitativo (questionário online).

Arthur Gehrke Martins Andrade (mestrando em Administração, pela linha de Pesquisa Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da Escola Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - arthur_gma@hotmail.com); e Prof. Dr. Sidinei Rocha de Oliveira, (professor da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientador da pesquisa), responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da privacidade das pessoas e das instituições, eventualmente citadas em qualquer momento da pesquisa. O questionário não é identificado e os resultados obtidos serão analisados no conjunto, nunca individualmente.

Obrigado pela sua colaboração!

Aceito participar desta pesquisa?

- ☐ Concordo
- ☐ Não concordo

BLOCO A - QUESTÕES DE ABERTURA

1. Qual a sua idade?
2. Gênero
 - ☐ Masculino
 - ☐ Feminino
 - ☐ Outro
3. Qual o seu país de origem?
 - ☐ Brasil
 - ☐ Outro:

4. Qual o seu estado de origem?
5. Qual a sua cidade de origem?
6. Qual era a sua cidade de residência no momento dos estudos de ensino superior?
7. Atualmente, em qual cidade você reside?
8. Curso
() Pedagogia () Licenciatura () Outro:
9. Se marcou "Licenciatura", qual?
10. Instituição de ensino
() Universidade
() Faculdade
() Centro Universitário
() Instituto Federal
() Outro:
11. Nome da Instituição de Ensino:
12. Quanto a instituição, essa é:
() Pública
() Privada
13. Ano e semestre de ingresso no curso (ex. 2012/2):
14. Ano e semestre de Formatura (ex. 2012/1):
15. Processo seletivo de ingresso no curso
() Vestibular
() Enem
() Transferência Externa
() Transferência Interna
() Ingresso de Diplomado
() Outro:
16. Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de ser professor(a) ao ingressar na graduação?
NENHUMA (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) MUITA
17. Quais foram as principais motivações para a escolha do curso de formação no ensino superior?
() Influência familiar
() Oportunidades de emprego na área
() Duração do curso

- ☐ Preço do curso
- ☐ Influência de amigos
- ☐ Influência de Professores ou da Escola de Ensino Médio
- ☐ Já trabalhava na área
- ☐ Para fazer concurso público
- ☐ O curso ser noturno
- ☐ Falta de outras opções que me interessassem
- ☐ Identificação com o curso
- ☐ Outro:

18. Você possuiu algum tipo de bolsa integral ou parcial para custeio do curso, ou algum tipo de financiamento no ensino superior?

- ☐ Não
- ☐ Sim, tive bolsa da instituição de ensino
- ☐ Sim, tive Fies
- ☐ Sim, tive Prouni
- ☐ Outro:

19. Depois que entrou no ensino superior trocou de trabalho quantas vezes?

- ☐ Nenhuma, e não estou trabalhando no momento
- ☐ Nenhuma, pois nunca trabalhei
- ☐ Nenhuma, trabalho na mesma instituição
- ☐ 1 vez
- ☐ 2 vezes ou mais

20. Quanto tempo você permaneceu sem trabalho depois que se formou (incluindo bolsa)?

- ☐ 0 meses
- ☐ de 1 a 5 meses
- ☐ de 6 a 12 meses
- ☐ de 13 a 24 meses
- ☐ de 25 a 36 meses
- ☐ mais de 3 anos

21. Depois da sua formação no ensino superior você:

- ☐ Não precisou mais estudar
- ☐ Fez somente cursos de capacitação oferecidos pela instituição
- ☐ Iniciou outro curso superior
- ☐ Iniciou uma pós-graduação (especialização)
- ☐ Iniciou uma pós-graduação (mestrado)

22. Depois que se formou você trocou de trabalho quantas vezes?

- ☐ Nenhuma, e não está trabalhando no momento
- ☐ Nenhuma, pois nunca trabalhou
- ☐ Nenhuma, trabalha na mesma instituição
- ☐ 1 vez
- ☐ 2 vezes ou mais

23. Se você trocou de trabalho, qual foi a motivação de sua escolha?

BLOCO B - QUESTÕES SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL (PARTE 1)

24. Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de ser professor(a) ao CONCLUIR A GRADUAÇÃO?

NENHUMA (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) MUITA

25. Atualmente você atua como professor (a)?

☐ Sim

☐ Não

26. Assinale a situação abaixo que melhor descreve o seu caso durante a maior parte do curso:

☐ Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e meus gastos financiados pela família.

☐ Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos integralmente financiados pela família.

☐ Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e gastos parcialmente financiados da família.

☐ Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e me sustentando.

☐ Trabalhando (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e contribuindo para o sustento da família.

☐ Trabalhando e sendo o principal responsável pelo sustento da família.

☐ Sem trabalho (incluindo estágio e bolsa de iniciação científica) e vivendo de rendimentos (poupança, por exemplo).

27. Você já contribuiu para previdência social (INSS)?

☐ Não, nunca contribuí.

☐ Sim, estou contribuindo atualmente.

☐ No momento não, mas já contribuí.

28. Você já se sentiu discriminado em processos seletivos? (marque até 3 alternativas)

☐ Não, nunca

☐ Sim, já me senti discriminado por motivo de raça.

☐ Sim, já me senti discriminado por motivo de gênero.

☐ Sim, já me senti discriminado pela minha idade.

☐ Sim, já me senti discriminado pela minha classe social.

☐ Outro:

29. Está trabalhando atualmente (estágio, emprego formal, trabalho voluntário, trabalho informal remunerado, autônomo, bolsa de iniciação científica)?

☐ Sim

☐ Não

SE ESTÁ TRABALHANDO RESPONDA AS PERGUNTAS SEGUINTE, CASO CONTRÁRIO PULE DIRETO PARA A AFIRMAÇÃO P.54

30. Qual o porte da instituição?

- ☐ Micro (até 19 funcionários)
- ☐ Pequena (20 a 99 funcionários)
- ☐ Médio (100 a 500 funcionários)
- ☐ Grande (mais de 500 funcionários)

31. Qual o tipo de instituição?

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ ONG

32. Qual o ramo de atuação da instituição?

- ☐ Indústria
- ☐ Comércio
- ☐ Serviços em geral
- ☐ Serviços na área da educação
- ☐ Outro

33. Qual o seu vínculo com a instituição?

- ☐ Estágio não remunerado
- ☐ Estágio remunerado
- ☐ Funcionário Público Concursado
- ☐ Cargo em Comissão
- ☐ Funcionário de empresa privada com carteira assinada
- ☐ Funcionário de empresa privada sem carteira assinada
- ☐ Voluntário
- ☐ Terceirizado
- ☐ Trabalha em empresa/negócio familiar
- ☐ Trabalha por conta própria
- ☐ Sou dono e/ou sócio/associado/cooperado de uma empresa
- ☐ Outro

34. O seu contrato de trabalho é por tempo:

- ☐ Determinado (que tem datas de início e término antecipadamente combinadas entre o trabalhador e o empregador)
- ☐ Indeterminado (há data de início, mas não consta a de término)
- ☐ Outro

35. Qual o seu cargo e sua função? (Por exemplo: professor(a), secretário(a), diretor(a), analista).

36. Quanto ao seu tempo semanal de trabalho

- ☐ Você trabalha em tempo integral (40 horas semanais ou mais)
- ☐ Você trabalha em tempo parcial (menos de 40h semanais) por escolha própria

☐ Você trabalha em tempo parcial (menos de 40h semanais) por determinação da organização

☐ Você trabalha em tempo parcial (20h semanais), pois é bolsista ou estagiário

37. A sua instituição possui algum plano de qualificação profissional? (Marque quantas opções forem necessárias)

☐ Não

☐ Sim, possui cursos organizados pela própria instituição

☐ Sim, contrata empresas para dar cursos na própria instituição

☐ Sim, a organização paga uma porcentagem (ou tudo) de cursos que os funcionários queiram fazer fora da instituição e que estejam ligados ao trabalho

☐ Sim, a organização paga uma porcentagem (ou tudo) de cursos que os funcionários queiram fazer fora da instituição, mesmo que não estejam ligados diretamente ao trabalho

☐ Outro

38. Em relação ao seu trabalho atual, você:

☐ Está satisfeito;

☐ Está insatisfeito, mas não está buscando outro;

☐ Está insatisfeito e procurando outro;

☐ Está em vias de trocar de emprego

39. Possuo autonomia para realizar minhas tarefas

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

40. A instituição na qual trabalho não possui um sistema claro de progressão de carreira

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

41. Sou o principal responsável pela minha qualificação profissional

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

42. Ocupo uma vaga de emprego inferior ao meu nível de qualificação

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

43. Recebo remuneração inferior ao meu nível de qualificação

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

44. Uma pessoa com menos qualificação que eu poderia realizar as atividades que desempenho na organização

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

45. Sinto que com a minha idade meus pais tinham um trabalho melhor que o meu

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

46. A formação recebida na instituição de ensino permitiu que eu subisse de cargo onde trabalho.

De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

47. Independente da formação recebida, estar cursando o ensino superior permitiu que eu subisse de cargo onde trabalho
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
48. O curso permitiu melhorar a minha situação econômica
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
49. Por meio da formação, pude auxiliar financeiramente minha família
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
50. Na organização onde trabalho a remuneração de quem é bacharel é maior do que a de quem é das licenciaturas.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
51. A rede de contatos que construí no ensino superior foi importante para eu conseguir me inserir no mercado de trabalho.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
52. Meus amigos mais próximos e meus familiares me ajudaram a me inserir no mercado de trabalho.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
53. Agências de emprego e de estágio foram importantes para eu conseguir entrar no mercado de trabalho
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

BLOCO B - QUESTÕES SOBRE INSERÇÃO PROFISSIONAL (PARTE 2)

54. A progressão de carreira de quem trabalha na Escola implica assumir cargos de coordenação e/ou direção
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
55. Percebo que o status da instituição que realizei o ensino superior foi importante para a minha inserção no mercado de trabalho.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
56. Tive que buscar cursos fora da minha instituição de ensino para complementar minha formação para o mercado de trabalho.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
57. Durante o curso superior percebi ações da instituição de ensino para auxiliar minha inserção profissional.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
58. Em processos seletivos percebi que os cursos de bacharelado são preferidos aos de licenciatura.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
59. Durante o ensino superior passei a frequentar lugares que antes não frequentava.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
60. No ensino superior construí uma rede de relacionamentos que possivelmente não teria antes de entrar nesse nível de ensino.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente

61. O preparo para inserção profissional oferecido pela instituição na qual cursei o curso superior foi insuficiente.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
62. Meus pais relatam que quando eles eram jovens era mais difícil chegar ao ensino superior.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
63. Quando terminei o ensino médio minha prioridade era fazer o ensino superior.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
64. Quando terminei o ensino médio minha prioridade era encontrar trabalho.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
65. O ensino superior permitiu que eu conseguisse trabalhos que dificilmente conseguiria sem esse nível de ensino.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
66. Em geral nos postos de trabalho que já ocupei possuía autonomia para realizar as tarefas.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
67. As políticas de bolsas e financiamento do Governo Federal foram importantes para que eu pudesse cursar o ensino superior.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
68. A política de cotas foi importante para que eu tivesse acesso ao ensino superior.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
69. O curso de graduação me preparou para assumir atividades de coordenação no espaço escolar.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
70. O curso de graduação me preparou para assumir atividades de direção no espaço escolar.
De (1) Discordo totalmente a (5) Concordo totalmente
71. Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de ser diretor(a) ao concluir a graduação?
De (1) Nenhuma a (10) Muita
72. Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de atuar na área de educação, mas não trabalhar em escola, ao concluir a graduação?
De (1) Nenhuma a (10) Muita
73. Em uma escala de 1 a 10, qual era a sua pretensão de atuar na área de educação ao concluir a graduação?
De (1) Nenhuma a (10) Muita

BLOCO C - QUESTÕES SOBRE MOBILIDADE SOCIAL

74. Você cursou a maior parte do ensino fundamental em escola
() Pública
() Privada

75. Em que cidade/estado?

76. Você cursou a maior parte do ensino médio em escola

() Pública

() Privada

77. Em que cidade/estado?

78. Qual o grau de escolaridade do seu Pai?

(1) Nenhum

(2) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

(3) Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

(4) Ensino Médio Incompleto/interrompido

(5) Ensino Médio completo

(6) Ensino Superior incompleto/interrompido

(7) Ensino Superior – cursando

(8) Ensino Superior – completo

(9) Pós-Graduação – especialização

(10) Pós-Graduação – mestrado

(11) Pós-Graduação – doutorado

(12) Não se aplica

79. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?

(1) Nenhum

(2) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

(3) Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

(4) Ensino Médio Incompleto/interrompido

(5) Ensino Médio completo

(6) Ensino Superior incompleto/interrompido

(7) Ensino Superior – cursando

(8) Ensino Superior – completo

(9) Pós-Graduação – especialização

(10) Pós-Graduação – mestrado

(11) Pós-Graduação – doutorado

(12) Não se aplica

80. Caso seu pai tenha concluído a graduação, indique o curso:

81. Caso sua mãe tenha concluído a graduação, indique o curso:

82. Qual era o trabalho do seu pai quando você tinha cerca de 14 anos?

1) Gerentes de grandes empresas, funcionários públicos de alto cargo, grandes proprietários de empresas e grandes fazendeiros.

(2) Profissões liberais (médico, advogado, dentista).

(3) Professores ensino superior, produtores artísticos, patrões do comércio grande ou da indústria, quadros do setor privado (qualificado), engenheiros, arquiteto, veterinário, quadros intermediários do setor público, quadros intermediários do setor privado, trabalhadores da indústria com alta qualificação, psicólogos, contadores, analista de sistemas, desenvolvedor de software.

(4) Patrões do comércio médio, professores primários/ensino médio, enfermeiro, agente social, jornalista, bibliotecário, fotógrafo, publicitário, músico, bancário, militar, radialista, fisioterapeuta, coreógrafa, designer gráfico, projetista, produtor.

- (5) Quadros médios do comércio (lojas e restaurantes), técnicos, empregados de escritório, funcionário público de cargos baixos, policial, corretor de imóveis, comprador, representante comercial.
- (6) Serviços médico-sociais (técnicos da saúde), pequenos comerciantes, quadros médios administrativos, administradores de pequenos estabelecimentos industriais e de serviços, gerentes em pequenos estabelecimentos.
- (7) Pequenos proprietários sem empregados, incluindo pequenos produtores rurais.
- (8) Atendente de telemarketing, frentista, caixa de supermercado, trabalhadores domésticos (diarista, empregada doméstica, babá, jardineiro, motorista), cuidadora geriátrica, garçom, cobrador, vendedor ambulante, vigilante, zelador.
- (9) Técnicos: metalúrgico, mecânico, eletricista, confeitoiro, padeiro, cozinheiro, cabeleireiro.
- (10) Pintores, pedreiros, azulegista, gessoiro, encanador, sapateiro, artesãos, operário sem qualificação, camareira, auxiliar de cozinha, copeiro, açougueiro, auxiliar transporte, agente funerário, soldador, merendeira, separador, recepcionista, catador de reciclados, manicure, operários de baixa qualificação.
- (11) Assalariados agrícolas, pequenos produtores rurais.
- (12) Não se aplica
- (13) Não trabalhava
- (14) Outro_____

83. Qual era o trabalho de sua mãe quando você tinha cerca de 14 anos?

- 1) Gerentes de grandes empresas, funcionários públicos de alto cargo, grandes proprietários de empresas e grandes fazendeiros.
- (2) Profissões liberais (médico, advogado, dentista). (3) Professores ensino superior, produtores artísticos, patrões do comércio grande ou da indústria, quadros do setor privado (qualificado), engenheiros, arquiteto, veterinário, quadros intermediários do setor público, quadros intermediários do setor privado, trabalhadores da indústria com alta qualificação, psicólogos, contadores, analista de sistemas, desenvolvedor de software.
- (4) Patrões do comércio médio, professores primários/ensino médio, enfermeiro, agente social, jornalista, bibliotecário, fotógrafo, publicitário, músico, bancário, militar, radialista, fisioterapeuta, coreógrafa, designer gráfico, projetista, produtor.
- (5) Quadros médios do comércio (lojas e restaurantes), técnicos, empregados de escritório, funcionário público de cargos baixos, policial, corretor de imóveis, comprador, representante comercial.
- (6) Serviços médico-sociais (técnicos da saúde), pequenos comerciantes, quadros médios administrativos, administradores de pequenos estabelecimentos industriais e de serviços, gerentes em pequenos estabelecimentos.
- (7) Pequenos proprietários sem empregados, incluindo pequenos produtores rurais.
- (8) Atendente de telemarketing, frentista, caixa de supermercado, trabalhadores domésticos (diarista, empregada doméstica, babá, jardineiro, motorista), cuidadora geriátrica, garçom, cobrador, vendedor ambulante, vigilante, zelador.
- (9) Técnicos: metalúrgico, mecânico, eletricista, confeitoiro, padeiro, cozinheiro, cabeleireiro.
- (10) Pintores, pedreiros, azulegista, gessoiro, encanador, sapateiro, artesãos, operário sem qualificação, camareira, auxiliar de cozinha, copeiro, açougueiro, auxiliar

transporte, agente funerário, soldador, merendeira, separador, recepcionista, catador de reciclados, manicure, operários de baixa qualificação.

(11) Assalariados agrícolas, pequenos produtores rurais.

(12) Não se aplica

(13) Não trabalhava

(14) Outro _____

84. Em relação a sua moradia, você:

(6) Mora com pais

(7) Mora sozinho

(8) Mora com cônjuge/companheiro

(9) Mora com amigos

() Outros

85. Em relação ao imóvel no qual você mora ele é:

(1) Alugado

(2) Próprio (financiado ou não)

(3) Empréstado

(4) Outro

86. Em relação às suas férias, você normalmente

() Fica em casa

() Vai para casa de amigos ou parentes

() Aluga casa/apartamento

() Vai para hotel/pousada

() É proprietário de imóvel onde passa férias

87. Em relação ao local onde passa férias, você geralmente

(1) Fica na cidade onde mora

(2) Vai para outra cidade do Estado

(3) Vai para outro Estado do Sul (Santa Catarina ou Paraná)

(4) Vai para outro Estado que não seja do Sul

(5) Vai para algum país da América Latina

(6) Vai para outro país que não seja na América Latina

(7) Outro

88. Quantos veículos automotores existem na residência na qual você mora?

(1) Nenhum

(2) 1

(3) 2 ou 3

(4) 4 ou mais

89. Você possui veículo automotor próprio?

(1) Sim

(2) Não

90. Você possui plano de saúde privado?

(1) Não

(2) Sim, pela empresa/instituição

(3) Sim, paga particular

(4) Sim, como dependente do cônjuge/companheiro

(5) Outro

91. Você possui alguma previdência privada?

() Não

() Sim, de órgão de classe

() Sim, de fundo de pensão da instituição

() Sim, de instituição bancária

() Outro

92. Você possui acesso à internet?

() Não

(2) Sim, no trabalho

(3) Sim, na instituição de ensino

(4) Sim, no celular

(5) Sim, em casa

(6) Outro

93. Quando você tinha cerca de 14 anos você morava em

() Imóvel alugado

(2) Imóvel próprio (da família, financiado ou não)

(3) Imóvel emprestado

94. Você possui conhecimento de língua inglesa?

1) Não

(2) Sim, básico

(3) Sim, intermediário

(4) Sim, avançado

95. Você possui conhecimento de língua espanhola?

() Não

(2) Sim, básico

(3) Sim, intermediário

(4) Sim, avançado

96. Tem conhecimento de algum outro idioma além de inglês e espanhol?

- (1) Não
- (2) Outro

97. Quando você tinha cerca de 14 anos, nas suas férias você normalmente

- () Ficava em casa
- (2) Ia para casa de amigos ou parentes
- (3) Ia para casa/apartamento alugado
- (4) Ia para hotel/pousada
- (5) Ia para casa/apartamento da família em outra cidade

98. Quando você tinha cerca de 14 anos seus pais (ou os responsáveis por você) costumavam ler

- () Jornal
- (2) Revista de entretenimento especializada
- (3) Revista de atualidades
- (4) Não liam
- (5) Outro

99. Qual atividade artístico-cultural você prefere?

- (7) Cinema
- (8) Espetáculos teatrais
- (9) Shows Musicais e/ou concertos
- (10) Dança
- (11) Nenhuma
- () Outro

100. Com qual frequência você costuma ir ao cinema?

- () Nunca
- (2) 1 vez por ano
- (3) 1 vez a cada seis meses
- (4) 1 vez a cada 2 meses
- (5) 1 vez por mês
- (6) mais de uma vez por mês

101. No cinema e em casa você geralmente vê filmes

- () Dublados
- (2) Legendados

102. Qual estilo de música você prefere?

- () Samba
- (2) Pagode
- (3) Axé
- (4) Funk
- (5) Sertanejo
- (6) Rock

- (7) MPB
- (8) Jazz
- (9) Outro

103. Com qual frequência você costuma ir a museus e/ou exposições de arte?

- () Nunca
- (2) 1 vez por ano
- (3) 1 vez a cada seis meses
- (4) 1 vez a cada 2 meses
- (5) 1 vez por mês
- (6) mais de uma vez por mês

104. Quantos livros você costuma ler por ano?

- () Nenhum
- (2) de 1 a 2 por ano
- (3) de 3 a 6 por ano
- (4) de 7 a 12 por ano
- (5) mais de 12 por ano

105. Qual gênero de livros você costuma ler?

- () técnicos e de estudo
- (2) romances
- (3) filosofia
- (4) política
- (5) auto-ajuda
- (6) economia
- (7) relatos históricos
- (8) arte
- (9) religiosos
- (10) Outro

106. Que tipo de periódicos você costuma ler?

- () Jornal/portais de notícias
- (2) Revista de entretenimento/especializadas
- (3) Revista de atualidades
- (4) Nenhum
- (5) Outro

107. Você possui religião?

- (1) Sim.
- (2) Não

108. Se sim, qual?

109. Se você possui religião, quantas vezes você costuma ir a celebrações religiosas (estudos religiosos)?

- (1) De 1 a 2 vezes por ano
- (2) De 3 a 6 vezes por ano
- (3) De 7 a 12 vezes por ano
- (4) De 2 a 4 vezes por mês
- (5) Mais do que 4 vezes por mês
- (6) Nunca

110. Qual seu Estado Civil?

- (7) Solteiro (a)
- (8) União Estável
- (9) Casado (a)
- (10) Separado (a)
- (11) Divorciado (a)
- (12) Viúvo (a)

111. Qual sua cor/raça?

- (7) Preto
- (8) Branco
- (9) Pardo
- (10) Indígena
- (11) Amarelo
- (12) Outro

112. O número total de pessoas que moram em seu domicílio, incluindo você:

- (1) 1
- (2) 2
- (3) 3
- (4) 4
- (5) 5
- (6) 6 ou mais

113. Você possui filhos e/ou enteados?

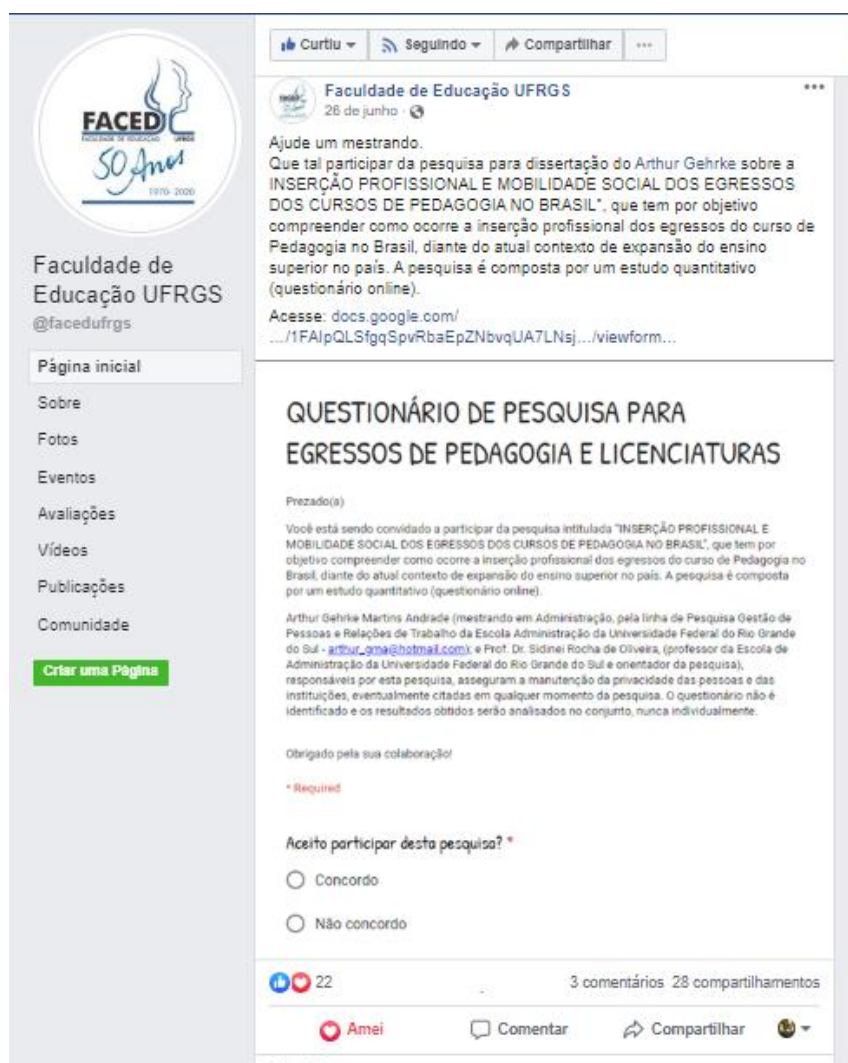
- (6) Não
- (7) Sim, 1
- (8) Sim, 2
- (9) Sim, 3
- (10) Sim, 4 ou mais

114. Qual sua renda bruta mensal (total de rendimentos individuais)?

115. Qual a renda bruta mensal da sua família (total de rendimentos, incluindo os seus)?

APÊNDICE

APÊNDICE A - -Página de Pesquisa no Facebook



Faculdade de Educação UFRGS
26 de junho

Ajude um mestrando.
Que tal participar da pesquisa para dissertação do Arthur Gehrke sobre a **INSERÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL**, que tem por objetivo compreender como ocorre a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, diante do atual contexto de expansão do ensino superior no país. A pesquisa é composta por um estudo quantitativo (questionário online).

Acesse: [docs.google.com/.../1FAIpQLSf9qSpvRbaEpZNbvqUA7LNsJ/viewform...](https://docs.google.com/forms/d/1FAIpQLSf9qSpvRbaEpZNbvqUA7LNsJ/viewform)

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA EGRESSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURAS

Prezado(a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "INSERÇÃO PROFISSIONAL E MOBILIDADE SOCIAL DOS EGRESSOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL", que tem por objetivo compreender como ocorre a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, diante do atual contexto de expansão do ensino superior no país. A pesquisa é composta por um estudo quantitativo (questionário online).

Arthur Gehrke Martins Andrade (mestrando em Administração, pela linha de Pesquisa Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da Escola Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - arthur_gma@hotmail.com); e Prof. Dr. Sidinei Rocha de Oliveira, (professor da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientador da pesquisa), responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da privacidade das pessoas e das instituições, eventualmente citadas em qualquer momento da pesquisa. O questionário não é identificado e os resultados obtidos serão analisados no conjunto, nunca individualmente.

Obrigado pela sua colaboração!

* Required

Aceito participar desta pesquisa? *

☐ Concordo

☐ Não concordo

22 curtidas · 3 comentários · 28 compartilhamentos

[Amei](#) [Comentar](#) [Compartilhar](#)